

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Lucas Dalfolo Cassanta

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O EXERCÍCIO DA  
CIDADANIA A PARTIR DAS AULAS DE HISTÓRIA.**

Santa Maria, RS.

2018



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

LUCAS DALFOLO CASSANTA

**Consciência histórica e transformações  
sociais: narrativas autobiográficas e o  
exercício da cidadania a partir das  
aulas de história.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

Agosto/2018



**Lucas Dalfolo Cassanta**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DAS AULAS  
DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha**

Santa Maria, RS.

2018

**Lucas Dalfolo Cassanta**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DAS AULAS  
DE HISTÓRIA.**

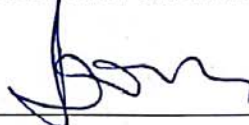
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional  
em Ensino de História da Universidade Federal  
de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para a obtenção do título de **Mestre em  
Ensino de História**.

Aprovado em 8 de agosto de 2018:



---

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)  
Presidente/Orientador



---

Prof. Dr. José Iran Ribeiro (UFSM)



---

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Gonçalves (UTP)

Santa Maria, RS  
2018

## DEDICATÓRIA

À minha família. Minha esposa Michele e meus filhos Matheus e Davi, sem os quais pouco sentido minhas buscas pessoais teriam. À minha mãe Adriane, meu pai Leandro e meu irmão Cassiano. Aos verdadeiros amigos que sempre estiveram prontos para colaborar e para ouvir minhas inquietações teóricas.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa só foi possível graças a inúmeras contribuições, que em maior ou menor grau, tornaram esse processo concreto. Agradeço a todos e, em especial:

- ao meu orientador, Jorge Luiz da Cunha, pelas conversas e orientações precisas e por possibilitar e instigar minha formação enquanto ser humano, professor e pesquisador na área de educação.
- aos professores do ProfHistória – UFSM que sempre trouxeram as melhores e mais diversas discussões acerca do ensino de história.
- à minha esposa e filhos, por compreenderem as minhas ausências nesses dois anos e me apoiarem em todos os momentos.
- aos colegas de curso, que foram com certeza uma turma espetacular e proporcionaram um enorme crescimento profissional e humano em minha trajetória.

... o médico só disse, Se eu voltar a ter olhos, olharei verdadeiramente os olhos dos outros, como se estivesse a ver-lhes a alma, A alma, perguntou o velho da venda preta, Ou o espírito, o nome pouco importa, foi então que, surpreendentemente, se tivermos em conta que se trata de pessoa que não passou por estudos adiantados, a rapariga dos óculos escuros disse, *Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.*

*(José Saramago)*

## RESUMO

### **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA ATRAVÉS DAS AULAS DE HISTÓRIA.**

AUTOR: Lucas DalfoloCassanta  
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

Este trabalho buscou estabelecer conceitos plausíveis de cidadania, atrelado ao ensino de história. Buscou-se esclarecer o conceito de cidadania, através de discursos dos mais variados, e mesmo através da legislação brasileira que traz em seu texto de maneira exaustiva o termo, sem dar a ele uma definição concreta. Através do presente trabalho é possível perceber que a educação, e notadamente o ensino de história, tem estado na vanguarda da formação de cidadãos conscientes de si, e de seu lugar no tempo e no espaço e, portanto, o processo de tomada de consciência histórica dos estudantes em sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental, adquire caráter fundamental para entender de que maneira o processo de ensino é transformador da realidade em que se está inserido. Como as definições legais existem no panorama da educação, a pesquisa traz a discussão acerca do currículo, buscando esclarecer conceitos amplos, como o próprio significado de currículo, e ainda, questões atuais como as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular, demonstrando a ocorrência de avanços e regressões no que diz respeito à padronização nacional especificamente do ensino de história. Metodologicamente se desenvolveu a aplicação e a análise de narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, na busca da compreensão pelos estudantes sobre a sua ação histórica e a percepção de si e do outro, enquanto constituintes da sociedade. A percepção do pesquisador também aparece nesse processo da construção das narrativas autobiográficas dos estudantes, na fase de análise das narrativas e de sua interpretação, estando claro, dessa forma, o caráter dialético fomentado pelas práxis constituintes de todo o processo. Ao final, o trabalho traz a proposta de uma oficina sobre as narrativas autobiográficas, a ser aplicada com docentes já formados e em formação, no intuito de demonstrar as possibilidades metodológicas das narrativas de si e sua aplicabilidade. A pesquisa lança, dessa forma, uma visão bastante favorável à utilização das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação no ensino fundamental anos finais, que traz contribuição pertinente ao conceito de educação histórica, sendo a história, enquanto componente curricular, ferramenta necessária a formação de estudantes no ensino básico.

**Palavras-chave:** Cidadania. Narrativas Autobiográficas. Currículo. Ensino de história. Educação Histórica.



## ABSTRACT

### **HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND SOCIAL TRANSFORMATIONS: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES AND THE EXERCISE OF CITIZENSHIP THROUGH THE HISTORY LESSONS.**

AUTHOR: Lucas DalfoloCassanta

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

This work sought to establish plausible concepts of citizenship, linked to the teaching of history. It was tried to clarify the concept of citizenship, through speeches of the most varied, and even through the Brazilian legislation that brings in its text exhaustively the term, without giving it a concrete definition. Through the present work it is possible to perceive that education, and especially the teaching of history, has been at the forefront of the formation of conscious citizens of themselves, and of their place in time and space and, therefore, the process of historical awareness of students in the classroom, in the final years of elementary school, acquires a fundamental character to understand how the teaching process is transforming the reality in which it is inserted. As legal definitions exist in the education landscape, the research brings the discussion about the curriculum, seeking to clarify broad concepts, such as the very meaning of curriculum, and also current issues such as discussions about the National Curricular Common Base, demonstrating the occurrence of advances and regressions with respect to the national standardization specifically of the teaching of history. Methodologically, the application and analysis of autobiographical narratives as training devices was developed in the search for students' understanding of their historical action and the perception of themselves and of others as constituents of society. The researcher's perception also appears in this process of the construction of the autobiographical narratives of the students, in the analysis phase of the narratives and their interpretation, being clear, in this way, the dialectical character fostered by the constituent praxis of the whole process. In the end, the work proposes a workshop on autobiographical narratives, to be applied with teachers already trained and in training, in order to demonstrate the methodological possibilities of the narratives themselves and their applicability. The research thus launches a very favorable view to the use of autobiographical narratives as training devices in elementary school final years, which brings relevant contribution to the concept of historical education, history being as a curricular component, a necessary tool for the training of students in basic education.

**Keywords:** Citizenship. Autobiographic Narratives. Curriculum. History teaching. Historical Education.

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PROFESSOR QUE SE DESCOBRIU PESQUISADOR. .....	9
2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: PONTOS BASILARES DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA.....	14
2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE UMA CIÊNCIA TOLHIDA.....	17
2.2 CONSCIÊNCIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA – QUESTÕES TEÓRICAS .....	21
3 ABORDAGENS ACERCA DO CURRÍCULO: A NECESSIDADE DE UMA DISCUSSÃO.....	27
4 ESSA TAL CIDADANIA: UM TERMO, INÚMERAS POSSIBILIDADES. ....	33
5 A ESCOLA: EDUCAÇÃO E PROCESSO DE INSERÇÃO SOCIAL.....	44
6    NARRATIVAS    AUTOBIOGRÁFICAS:    POSSIBILIDADES    NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA .....	48
6.1 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DISCENTES: APROPRIAÇÕES E ESTRANHAMENTOS .....	54
6.2 MINICURSO- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: PRÁTICA E POSSIBILIDADES DE ENSINO .....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
ANEXO 1 .....	83
ANEXO 2 .....	85
ANEXO 3 .....	86

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PROFESSOR QUE SE DESCOBRIU PESQUISADOR.**

Começar um texto nem sempre é tarefa fácil, ainda mais quando estamos tratando de nós mesmos, já que esse é um processo que desacomoda. Lembro-me do mito de Narciso, quando se encantou por seu próprio reflexo, e surge uma questão que acredito venha a auxiliar ao esforço a que me proponho: escrever sobre as Narrativas Autobiográficas e, neste primeiro momento, sobre mim.

Teria Narciso mergulhado em si ou ficado extasiado somente com a superfície do lago que o aprisionou? Essa questão é retórica, mas nos demonstra que os gregos antigos já pensavam na questão do interiorizar-se, na perspectiva de um processo de introspecção em que a maneira mais corrente para alcançar a compreensão de si começaria justamente pela observação de si, através do olhar-se no espelho, surgindo o eu consciente. No caso de Narciso, ainda é possível resgatar a tomada de consciência do outro, do externo, quando o mito se refere à ninfa Eco, por exemplo<sup>1</sup>.

Desde o início de minha formação enquanto ser humano, acredito que pratiquei pesquisa, em que a observação e a experimentação sempre estiveram em consonância e sobremaneira interligadas. Obviamente essa pesquisa não era consciente até eu atingir certa maturidade que só veio com a formação acadêmica.

Recordo-me da minha infância, quando sentava horas com meu bisavô e ouvia as histórias da família, de como ele havia conseguido montar uma coleção com algumas centenas de moedas antigas e de outros países, coleção, aliás, que ele deixou como herança nominada a mim. As histórias do meu bisavô eram fantásticas, ele era um poeta “de mão cheia”, que trazia para a minha vida uma luz inebriante de conhecimento e aconchego, que me fazem ainda hoje ter o mesmo sentimento.

Lembro-me dos meus avôs. Meu avô materno e sua biblioteca, que apesar de modesta, para mim era um mundo de possibilidades, em uma época em que a tecnologia e o acesso à informação estavam ao alcance de poucos. Meu avô me ensinou a usar a escova para espanar o pó antes de abrir os livros e depois mergulhar em mundos infinitos. Meu avô paterno não trouxe para a minha vida um acesso ao conhecimento erudito, mas deixou riquezas

---

<sup>1</sup> Encontramos uma discussão bastante pertinente sobre o mito de Narciso na obra de Gaston Bachelard, principalmente no capítulo “As águas claras, as águas primaveris e as águas correntes. As condições objetivas do narcisismo: As águas amorosas”. Ver: BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

imensuráveis que constituem minha memória e minha identidade, como as receitas de massas caseiras e as técnicas para cuidar de uma parreira de uvas, que estarão sempre vivas em mim. As minhas avós, cada uma ao seu estilo, sempre foram pura ternura e carinho. Tive essa felicidade de ter quatro pilares em minha vida.

Lembro-me de ter crescido com muito amor a minha volta, fator ao qual devo agradecer aos meus pais, que me proporcionaram o suporte para me constituir no que sou hoje. Um dos pontos mais importantes de minha infância, e que será um dos mais significativos pelo resto dos tempos, foi o nascimento de meu irmão. Que maravilha poder auxiliar minha mãe com os cuidados daquele ser tão pequeno, que aos poucos foi crescendo, e me permitindo dar significado as minhas memórias, quando sentávamos horas a fio, ou deitávamos juntos nas noites mais frias, e podíamos viajar por histórias incríveis que construíamos, e assim íamos nos apropriando do mundo em conjunto. As memórias às vezes pregam peças, se confundindo com construções externas, que na realidade não nos pertenciam, e quando nos damos conta já fazem parte de nós.

Como é fato, a pesquisa é a base do desenvolvimento, e manter aquilo que foi pesquisado é tão ou mais importante que a própria pesquisa, pois é a partir da memória que nos definimos, que conseguimos ordenar com certa lógica o que somos ou mesmo pretendemos ser. Demo (2006) faz referência a essa ideia de pesquisa, quando afirma ser ela diferente da descoberta:

Quando se fala de *descobrir*, tem-se em mente postura próxima das ciências naturais, de estilo nomotético, que as entende como esforço formal de tratamento da realidade, para descobrir leis da sua estrutura e funcionamento. O cientista nada cria, apenas detecta relações. A lei da gravidade, por exemplo, é descoberta formidável, mas não significa intervenção na realidade ou criação de relações novas. Na descoberta criou-se conhecimento novo, não realidade nova, embora a partir daí se possa inventar usos novos do conhecimento (DEMO, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, a opção por escolher cursar a licenciatura em história, veio inicialmente pela curiosidade acerca do conteúdo historiográfico, em detrimento quase total do fator pedagógico e mesmo científico, já que na educação básica, pelo menos na que cursei, pouco ou nada mesmo se ouvia falar da academia e do próprio ambiente acadêmico. Estávamos na escola recebendo dos mestres lições para que nos ajustássemos à sociedade, ao mercado de trabalho, tarefa à qual quase sempre falhei, haja visto ter repetido dois anos por reprovação em matemática.

Assim, vivendo um sonho infanto-juvenil, na aula inaugural do curso de licenciatura em história, ainda acreditava que viria a ser o novo “Indiana Jones”, que iria me aventurar

pelas areias do tempo e encontrar tesouros que conheci lendo obras como “Ramsés” e “A pedra da luz”, do famoso egiptólogo e escritor inglês Christian Jacq, ou ainda encontrar templos perdidos nas úmidas florestas da América Central que descobri lendo “As profecias maias”, de Maurice Cotterell e Adrian Gilbert, ou inúmeros outros mistérios que me foram apresentados pela leitura da coleção “História em Revista” da Time Life, que meu avô materno adquiriu e hoje ainda faz parte do meu acervo pessoal.

Apesar de certa decepção momentânea, o que ocorreu a partir daquela aula no ano de 2003 em diante, transformou de vez a minha percepção do mundo, me levando a entender a história não somente como algo fenomenal e quase mágico, mas também e principalmente como um processo real, do qual todos nós fazemos parte, e que está intimamente conectado a cada ser humano que existiu, existe e existirá na terra.

Com essa nova concepção em mente, foi que me transformei em um estudante de história, mas não em um acadêmico no teor da palavra, já que ao descobrir esse novo e admirável mundo, percebi que estava à deriva em um oceano muito maior do que eu imaginava.

Foi nesse período que entendi que a pesquisa não era somente aquilo que vivi em minha formação como pessoa, mas sim algo mais complexo, visto que o que para mim até aquele momento era pesquisa, em realidade não passava de memória, incentivada pela ideia iluminista da divulgação do saber, já que a maioria dos livros aos quais eu tinha tido acesso eram enciclopédias.

Demo (2006) descreve de certa maneira esse sentimento, a partir de uma visão da realidade da escola:

A sala de aula, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, toma-se prisão da criatividade cerceada, à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. Na frente está quem ensina, de autoridade incontestável, imune a qualquer avaliação; na platéia cativa estão os alunos, cuja função é ouvir, copiar e reproduzir, na mais tacanha fidelidade. (DEMO, 2006, p. 83).

Não recordo ao certo em que momento compreendi que eu viria a ser um professor, mas ao final do curso percebi que estudava para ser um agente de transformação social, que deve buscar ao máximo o embasamento para sua atuação, entendendo assim a figura do professor para além do puro transmissor de conhecimentos, mas estando sim atrelado inerentemente à teoria e, por conseguinte, à pesquisa, seja de maneira empírica ou mesmo conceitual.

Na metade do curso de história, minha vida passou pelo momento de maior insegurança possível, pois me transformei além de neto, filho e irmão, em marido e pai. Em 2005, nasceu meu primeiro filho, que trouxe para minha vida uma nova fase de aprendizagens, principalmente no sentido de observar o outro, de desapegar de questões mundanas e objetivas. Um filho e um casamento mudam a vida, pelo menos mudaram a minha.

Após alguns anos afastado da academia e da atuação enquanto professor, iniciei minha carreira docente na escola Marista Santa Marta, na periferia de Santa Maria, no ano de 2014. Foi um desafio muito grande assumir dez turmas em todos os níveis do ensino fundamental anos finais, mas ao mesmo tempo foi um aprendizado gigantesco, pois foi com essa prática diária que me constituí no professor que hoje existe em mim.

Nesse mesmo ano, sem esperar, recebemos mais uma vez um incentivo pra continuar buscando novas possibilidades na construção da vida. Meu segundo filho nasceu em 2015 e novamente quebrou paradigmas, desacomodando e reorganizando minha vida.

É nítido hoje para mim que só sou professor porque tive possibilidades de ser um irmão mais velho que foi aceito pelo mais novo como um amigo que sempre esteve presente para auxiliar; que tive a dádiva de ter dois filhos que me permitiram e permitem entender os processos de desenvolvimento humano de maneira natural e empírica; e em função da prática, que veio através da atuação em sala de aula e da relação com centenas de estudantes com os quais já pude dividir aquele espaço. Ressalto que sempre tentei conectar essas vivências à teoria, em uma perspectiva apontada por Demo (2006, p. 57):

Nem a teoria é maior, nem a prática. Entretanto, a universidade é capaz de produzir um “professor” de ensino básico que nunca pisou numa sala de aula ou que nunca deu uma aula. Ou um economista que sabe discursar sobre teorias econômicas, mas não tem idéia de como usar na prática tais conhecimentos. Ou um sociólogo que discute animadamente sobre mais-valia e exploração do trabalhador, mas nunca viu de perto um sindicato ou uma greve [...]  
[...] Uma das coisas mais ridículas em ciências sociais é a teoria sem prática, ou a teoria como prática.

Demo (2006, p.59), destaca ainda o quanto “é fundamental defender a necessitação mútua de teoria & prática, na maior profundidade possível de ambas, porquanto nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice-versa”.

A partir dessa percepção, é que senti a necessidade da teoria em minha prática diária em sala de aula, e aí o porquê de buscar a reaproximação com a academia, já que é onde as bases concretas da teoria são discutidas e formuladas. O mestrado profissional em ensino de

história veio efetivamente ao encontro desse anseio, já que possibilitou a reflexão e a significação da minha profissão e a abertura de um desejo de continuar crescendo nesse processo.

Em vista a essas questões que levantei nessa pequena narrativa autobiográfica, acredito que nunca estarei com minha formação completa, já que a pesquisa, seja ela empírica ou acadêmica, sempre estará lançando novos desafios e novas perspectivas em minha atuação social como professor e como cidadão do mundo.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa que apresento a seguir é uma reflexão sobre o ensino de história, e como esse vem se apresentando ao longo dos anos, particularmente em acordo com a cidadania e seus meandros, apostando nas narrativas autobiográficas como um dispositivo de formação que permita gerar percepções no sentido de desenvolver a consciência histórica desde o ensino fundamental, na busca pela consolidação de uma educação emancipadora e cidadã em sua plenitude. Ao final, trago ainda a ideia de uma oficina a ser aplicada a docentes atuantes ou em formação, no sentido de desenvolver o contato desse público com o conceito de narrativas autobiográficas e suas possibilidades no ensino/formação de maneira geral.

## **2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: PONTOS BASILARES DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA.**

Antes mesmo do advento do registro escrito, ao longo do paleolítico, quando do surgimento da linguagem, que permitiu dar conta às gerações futuras das experimentações vividas por seus antepassados, a história, mesmo sem ter método previamente concebido, serviu de maneira quase filosófica para a consolidação do pensamento humano nas mais variadas culturas desenvolvidas desde a dominação do globo terrestre pelo sapiens.

A partir da Revolução Cognitiva, as narrativas históricas substituem as narrativas biológicas como nosso principal meio de explicar o desenvolvimento do Homo sapiens. Para entender a ascensão do cristianismo ou a Revolução Francesa, não basta compreender a interação entre genes, hormônios e organismos. É necessário, também, levar em consideração a interação entre ideias, imagens e fantasias (HARARI, 2018, p. 46)

O desenvolvimento da ideia de cultura nos parece relevante nesse contexto, já que a sua construção, ou a de seu significado, partindo de sua primazia, nos remete, segundo Eagleton (2005, p. 15), diretamente à natureza, a partir da aproximação existente entre essa e a cultura, seguindo por um caminho que leva a um olhar sobre a construção do conceito de cultura ligado a questão da “cultura da terra”, até a sua transformação em algo abstrato, ou seja, “a ideia de cultura, então, significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito por outro”.

Nesse sentido, podemos perceber que apesar da natureza ter influência sobre os aspectos culturais, e vice-versa, a primeira mostra a continuidade entre o agente cultural e o espaço em que este atua; já a segunda serve de modo a realçar as diferenças entre ambas, além de completar algo que está faltando à própria natureza. A cultura de modo geral, ou a sua constituição, ganha nítida relação com a história, na mediada em que é da memória que a primeira se estabelece, sendo a história processo de construção narrativa atrelada aos fatores culturais estabelecidos.

A história percorreu o período clássico, estando atrelada às narrativas fantásticas e mitológicas dos gregos, às ideias dos heróis e reis filósofos romanos, adentrando o medievo por um viés religioso composto na miscigenação de culturas europeias cristãs e germânicas, assim como árabes mulçumanas. Isso sem levarmos em consideração a proliferação de culturas distintas nos demais continentes.



Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. (BURKE, 1991, p. 11).

Mas é o século XVI que vai ser marcado como momento crucial para a afirmação da história como disciplina programática propriamente dita. A formação dos Estados Nacionais ocidentais e suas perspectivas colonialistas, atrelados à forte religiosidade, deram voz a maneiras de se trabalhar a história em um aspecto geral, a partir de uma adaptação aos seus próprios contextos históricos. Foi portanto ao longo do século XVI que a educação histórica começou a ser pensada como um instrumento do Estado, sendo orientada verticalmente, ou seja, pensada do Estado para a população, sempre embasada ou ancorada nos preceitos religiosos cristãos presentes na Europa de maneira significativa naquele momento.

Freitas (2015, p. 296) esclarece essa ideia

[...] a palavra história é concebida como mestra da vida e expressão da providência [...]. Além de filosofia, história ganha sentido de saber (na arte) sobre o acontecido, configurado em narrativa, produzindo mediante operações que separam verdades de mentiras e incluem sucessos e fracassos humanos [...]. É também relato escrito pelo homem que os orienta sobre o espaço e o tempo, reúne os acontecimentos e os princípios morais da igreja [...], registro escrito sobre a experiência do povo/nação que reforça sua identidade perante os demais [...], e registro dos feitos virtuosos, sobretudo, dos povos da antiguidade.

Nessa perspectiva, as ideias iluministas do século XVIII vão buscar romper com a influência do fator religioso, trazendo a história como fator de construção de identidades que de certa maneira vão passar a reproduzir a história como ferramenta do aparelhamento do Estado burguês ou pelo menos aliada a ele.

Quando as antigas legitimidades foram postas em causa e dessacralizadas no século XVIII, criou-se a necessidade de pensar e imaginar novos objectivos legítimos, assim como os meios de os inculcar nas mentalidades. A atitude técnico-instrumental perante os imaginários sociais alimentava-se muito da crítica racionalista contra a Igreja. (BACZKO, 1985, p. 301).

O rompimento com o Antigo Regime, ou seja, com a ideia de um passado conectado a estruturas sociais que não previam a mobilidade social, só vai ocorrer efetivamente com o advento da segunda revolução industrial no século XIX, transformando a sociedade ocidental e, posteriormente, global, já que a divisão social passa a se evidenciar a partir de uma ideia de classes antagônicas. É nesse contexto que surge a teoria marxista da história ou o

materialismo histórico, que vai aproximar a história enquanto ciência de uma atuação mais voltada ao pensamento crítico, buscando esclarecer processos e não mais consolidar discursos de dominação política. Assim, torna-se possível identificar a disputa de classes como a força motriz das formações ou organizações sociais ao longo do tempo (COHEN, 2013).

Segundo Baczko (1985, p. 304), o século XIX conta com o advento das teorias de Karl Marx que vão se constituir em campo fértil na constituição dos estudos sobre imaginário social, quando propõem a “elaboração de um esquema global de interpretação dos imaginários sociais”, trazendo para o campo teórico, por exemplo, discussões “a partir da análise das ideologias”. A historiografia passa por inúmeros processos nesse contexto, trazendo discussões recentes e, nesse sentido, acreditamos na pertinência sobre um diálogo possível entre duas correntes historiográficas, quais sejam a História Nova e o Neomarxismo.

Essa discussão tem significado bastante didático, já que demonstra como é possível atuar em história de maneira a não criar pragmatismos que encerram a construção do conhecimento histórico em um único arcabouço teórico, que ao invés de elucidar e auxiliar nas discussões diárias, tanto da produção historiográfica quanto em sala de aula, e antes ainda da própria narrativa histórica, em um debate ideológico quase que panfletário, que torna frágil o campo da história de maneira geral.

Em 1929, em Estrasburgo, fundou-se a revista “Annales d’histoire économique et sociale”, que trouxe consigo uma ressignificação ao fazer do historiador, quebrando um antigo paradigma conectado à história política factual e criando novas possibilidades dentro da perspectiva de uma história global, no sentido de criar uma oposição à antiga história oficial. A ideia central dos Annales pode ser percebida na afirmação de Le Goff (1998, p. 31):

Recusar a história superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos e investe tudo num fator. E também [...] a fraqueza de uma análise demasiado eclética, que pode se perder na ‘multiplicidade dos motivos’, que não distingue entre motivo e causa. O essencial [...] é esse apelo a uma história profunda e total.

A partir dessas ideias, os historiadores franceses dos Annales foram inundados por possibilidades de análise da história, dando origem a processos que definiram na historiografia conceitos como o de tempo histórico, em sua divisão entre curta, média e longa

duração proposto por Braudel<sup>2</sup>, ou mesmo a história das mentalidades, girando em torno da infância e da morte<sup>3</sup> (LE GOFF, 1998).

Se observarmos os *Annales* de uma perspectiva global [...] é melhor avaliá-lo como um paradigma (ou, talvez, um grupo de paradigmas), mais do que o paradigma da ciência histórica. Talvez seja útil examinar os usos e as limitações desse paradigma em diversas áreas da história, geográfica, cronológica e tematicamente definidas. (BURKE, 1991, p. 91).

Como quebra de paradigma, também é possível apontar a corrente histórica britânica, que de certa maneira se aproximou dos *Annales*, apesar de ancorada no marxismo. A questão da “história econômica e social” é que possibilitou esta conversa teórica, na medida em que ambas as correntes caminhavam em uma mesma direção na quebra de um “establishment” (HOBSBAWN, 1998, p. 194, 195).

Nessa perspectiva, concordamos com Delart (2017, p. 61) quando afirma que após o advento da “Nova História, ninguém mais consegue definir uma história como válida e legítima”, sendo a teoria da história, a historiografia e o ensino de história campos em constante processo de construção e ressignificações.

Koselleck (2006, p. 236) nos coloca que a história não está para os sujeitos como destino, mas antes como elemento possível de interpretações, previsões e, portanto, é construída numa perspectiva de produção, afirmando ainda que “a história ganhou um alto grau de abstração” que a levou a um patamar em que “toda a realidade fosse interpretada como história”.

Assim, ao longo do século XX, inúmeras outras tendências surgiram<sup>4</sup>, e mesmo nestas duas primeiras décadas do século XXI, essas discussões teóricas não cessaram, pelo contrário, se desenvolveram, e delas nasceram inúmeras possibilidades teóricas e metodológicas na historiografia<sup>5</sup>.

## **2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE UMA CIÊNCIA TOLHIDA.**

<sup>2</sup> Para um debate aprofundado sobre a questão do tempo histórico em Brudel, ver: VOVELLE, Michel. A história e a longa duração. In: LE GOFF, Jacques. A história nova. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>3</sup> Peter Burke apresenta um capítulo interessante sobre a questão das mentalidades e a história na obra de Vovelle. Ver: BURKE, Peter. A escola dos *Annales*. São Paulo: UNESP, 1991.

<sup>4</sup> Para uma discussão sobre as tendências mais relevantes na historiografia do século XX, ver: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

<sup>5</sup> Jacques Le Goff faz um levantamento e uma discussão acerca da teoria da história bastante pertinente no capítulo intitulado “História”, o qual merece leitura, mas não nos cabe discutir nesse momento. Ver: LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

Atrelado ao movimento exposto anteriormente, a ideia da nova história se disseminou nos últimos anos, trazendo para dentro da história um campo sem fim de possibilidades, considerando o sujeito enquanto indivíduo, concentrando seu poder de atenção em se libertar de amarras sociais, em detrimento da visão de estar preso a sua percepção de mundo.

Claro que além do contexto mais generalizante citado até agora, não podemos deixar de lado a especificidade do ensino de história no Brasil. Por aqui, também sofremos uma influência religiosa bastante grande, principalmente no método. Historicamente se deixou de lado a busca e a inserção dos saberes nativos ou indígenas e imigrantes africanos, substituídos sempre por um contexto eurocêntrico baseado no domínio do estado sobre o povo.

Esse cenário, que se estendeu desde os tempos coloniais até o início da república, só veio a ser substituído por uma realidade mais progressista após 1930, com o governo de Getúlio Vargas, quando houve certa flexibilização na área da educação e cultura com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que definia um papel à história como componente curricular, mas ao mesmo tempo retirava a autonomia das escolas na construção de seus currículos, voltados aos interesses estatais da construção de um ideal de nação, característico do nacionalismo exacerbado do período (FONSECA, 2006).

Apesar de certo desenvolvimento estagnado<sup>6</sup>, o Brasil logo voltou a ter na educação, e notadamente na educação básica, um retrocesso, visto que a mecanização foi valorizada em substituição ao ensino crítico, já que o foco a partir da década de 1960 passa a ser o desenvolvimento industrial e a consequente formação de mão-de-obra especializada e barata.

Isso tudo transparece na medida em que ocorre o aparelhamento burocrático protagonizado pelo governo civil-militar brasileiro, espelhado na tecnocracia.

No Brasil, em rigor somente se pode falar a respeito de uma direta responsabilidade militar do poder, em bases totais, a partir do movimento de 1964 e dos seus Atos Institucionais. As cinco presidências militares, desde Castello Branco a Figueiredo, definem com efeito a institucionalização de uma república fardada e tecnocrática [...] (BONAVIDES, 1995, p. 239).

A tecnocracia, que tem origem no Brasil na década de 1930, passa a ter um papel fundamental a partir de 1964, devido à necessidade, por parte do governo civil-militar, de neutralizar a classe política, enrijecendo dessa forma o aparato estatal do país.

---

<sup>6</sup> Com isso queremos dizer que houve avanços, principalmente quando nos ancoramos no texto da Constituição Federal de 1947, especificamente em seu Capítulo II, Artigos 166 a 175, mas ao mesmo tempo a estrutura conectada a práticas tradicionais e atreladas ao Estado continuou praticamente a mesma da década de 1930, como afirma Fonseca (2006).

O tecnocrata é o burocrata falsamente politizado, à testa do poder. Não combate com a palavra, mas com o cálculo ou a estatística. Tendo a frieza lógica do matemático, não lhe apraz a crítica, o debate, o tumulto da tribuna, mas a submissão, o silêncio, a anuência (BONAVIDES, 1995, p. 233).

Assim, entende-se o tecnocrata como um ser “de natureza autoritária”, que tem um fascínio pelo “poder e sempre prospera no silêncio das ditaduras”, não demonstrando nenhum tipo de preocupação com as questões sociais e humanas (BONAVIDES, 1995, p. 234).

Se essa era a política de governo, o que esperar para a educação no Brasil senão a falta de consideração com disciplinas como história e geografia? É inegável a ocorrência de um investimento maciço em acesso à escola, mas como questiona Guimarães (2013, p. 22):

O acesso à escola foi ampliado, o número de matrículas cresceu. Mas[...] o acesso ao saber foi ampliado? O “funil” e a exclusão social ainda são traços visíveis. A formação geral do educando foi preterida pela concepção que vinculava preparação para o trabalho à formação específica.

Essa lógica se evidencia ainda quando levamos o olhar para o aprimoramento do controle exercido pelo estado no interior das escolas, como por exemplo, a imposição de material didático e do próprio livro didático que aborda padronizações de ensino, preterindo aquilo que poderia e deveria estar a cargo dos professores e da escola (GUIMARÃES, 2013).

O cenário do ensino da história no Brasil só vai sentir ou demonstrar evolução a partir da década de 1970 e ao longo da década de 1980, quando uma dualidade emblemática se destaca: de um lado a permanência de todo o aparato criado ao longo dos anos de ditadura que se mantinha, mas, por outro, os debates sobre a história enquanto ciência passaram a ser mais constantes e contundentes quanto ao seu papel social, voltando a história e a geografia a ganhar importância nas escolas de nível fundamental.

Devemos sublinhar a importância da década de 1980 no contexto da história da educação brasileira de maneira geral, já que esse período foi marcada pelo processo de redemocratização. O dia 5 de outubro de 1988 marca, segundo Guimarães (2013, p. 32), uma nova perspectiva para a educação brasileira, já que foi a data da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual trazia “avanço significativo em relação às constituições anteriores” em relação às reivindicações trazidas à tona por movimentos sociais naquele momento marcado pelo final da Ditadura civil-militar brasileira. O protagonismo social, antes deixado de lado, era agora parte integrante da Lei maior do país, estando previsto a partir da

concepção do desenvolvimento de garantias básicas, tais como o exercício da Cidadania em suas mais amplas nuances<sup>7</sup>.

A partir da década de 1990, com a consolidação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira - LDB (lei nº 9.394/1996), a história passou a ter papel fundamental nas discussões do ensino básico, fazendo com que a própria ciência, e não somente o seu ensino, tivesse uma reestruturação, que significou extinguir, em benefício de um discurso mais plural, o ensino tecnocrático ainda existente em disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, para ficar nesses exemplos (GUIMARÃES, 2013).

No contexto educacional da década de 1990, além da publicação da LDB, foram elaborados e publicados em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>8</sup>, que traziam orientações para atuação no ensino fundamental em um primeiro momento. No campo da história, houve muitas críticas a algumas padronizações e orientações trazidas pelos PCN's, como destaca Soares (2008, p. 104) ao discordar que exista “uma relação intrínseca e unívoca entre produção historiográfica, ensino de história e políticas públicas” relacionadas ao ensino.

Com caráter de orientar de maneira não obrigatória, os PCN's acabaram se tornando um norte aos professores e aos seus planos, sobretudo no ensino fundamental, definindo desde materiais didáticos e paradidáticos, estando presente como certo programa curricular para o ensino, e notadamente o de história (FONSECA, 2006), além de levantar discussões que demonstravam preocupações com questões da metodologia, e da própria historiografia, como a discussão sobre a redução da importância do pensamento de grandes historiadores como Braudel e Thompson e o acesso dos estudantes a esse conhecimento (SOARES, 2008).

Apesar de os anos 1990 e 2000 terem sido marcados por um contexto neoliberal de busca pela consolidação democrática em um primeiro momento, e depois por uma flexibilização e inserção de políticas consideradas mais sociais, a educação básica na prática pouco evoluiu, visto que houve uma gradativa desvalorização do ensino, na medida em que se lutou muito mais por índices do que por um ensino preocupado com o saber e com o desenvolvimento humano dos educandos e dos próprios educadores.

Nesse sentido, a história enquanto disciplina escolar mudou seu foco através de novas perspectivas, que não estavam mais encerradas em uma única e dogmática corrente teórico-metodológica, mas que transitava entre as mais variadas possibilidades, dando especial

---

<sup>7</sup>Nos ocuparemos do conceito de Cidadania e de seu uso, inclusive no texto constitucional, mais a frente.

<sup>8</sup>Doravante PCN's.

atenção à história cultural, conectada a terceira geração dos *Annalles*, e a história social inglesa (MATHIAS, 2011).

Essa flexibilização, notada a partir da passagem para o século XXI, fez surgir uma tendência de protagonismo dos atores históricos, buscando junto aos estudantes não mais a transmissão massiva de conteúdos, mas sim a sua reflexão a partir de temas históricos. Esse contexto, como ressalta Guimarães (2013), se desenvolveu tanto pela aplicação de políticas públicas postas em prática pelo Estado brasileiro no tocante à promoção da educação em todos os níveis de ensino, como pela preocupação e o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao campo de ensino da história.

Apesar dos avanços nítidos da primeira década do século XXI, o cenário atual não permanece favorável à educação, e mais especificamente às disciplinas ditas da Área das Ciências Sociais e Humanas, tendo em vista as transformações que vem ocorrendo desde o ano de 2016, como as reformas do ensino médio e a própria discussão e implantação da Base Nacional Comum Curricular<sup>9</sup>, em sua terceira e mais controversa edição. Essas reformas, vale lembrar, trazem em sua esteira a retirada de autonomia tanto das escolas como da própria comunidade escolar, além de promover um ensino mais tecnicista em detrimento de uma educação protagonista e libertadora com a retirada da obrigatoriedade do ensino de história por exemplo.

## **2.2 CONSCIÊNCIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA – QUESTÕES TEÓRICAS**

Quando a vida cotidiana, prática, se liga ao campo da ciência especializada, vamos observar em Rüsen (2001), por exemplo, que um nada mais é do que o reflexo do outro, ou seja, os interesses acadêmicos representam os interesses e anseios da sociedade de maneira geral, e ambos tornam-se, portanto, interesses comuns partindo e retornando da vida cotidiana para a própria vida cotidiana no sentido de orientadora e embasadora da mesma.

Esse contexto ainda pode ser notado, e com certeza com maior densidade, quando analisamos a questão da formação histórica, que baseada no ensino-aprendizagem exerce influência direta tanto no processo do tempo natural como no processo do tempo histórico, ganhando assim a teoria da história uma função didática de orientação no processo de adaptação e seleção didática dos conteúdos a serem desenvolvidos.

---

<sup>9</sup> Doravante BNCC.

O processo de aprendizagem diverge entre academia e escola, o que não deveria ocorrer, visto que o objetivo deste processo é justamente o despertar da consciência histórica e não o da formação de mini historiadores, especialistas em áreas específicas do conhecimento histórico.

Uma discussão bastante pertinente no sentido da definição de tempo histórico é a apresentada por Thompson (1981), que explicita uma interpretação de que o tempo histórico torna a história algo bastante dividido, como se fosse possível colocar em pequenos compartimentos cada elemento formador do contexto histórico, ao invés de preservar o sentido amplo bastante difundido no materialismo histórico de um processo histórico, com o qual concordamos.

Temos, assim, uma seleção arbitrária (teoricamente injustificada) de categorias. e estas são estáticas. Não examinadas, que supostamente mantêm sua eficácia analítica, não só através do desenvolvimento de formas de um dado modo de produção, mas também nos diferentes modos de produção (pois o feudalismo também tem "política", "economia", "religião", etc.). Mas com o correr do tempo histórico o conteúdo real dessas categorias modificou-se tão profundamente que impôs ao historiador um extremo cuidado em seu emprego, tal como, no mesmo período a "ciência" mudou de mágica para alquimia, para ciência, para tecnologia - e por vezes, para ideologia. (THOMPSON, 1981, p. 109).

O saber histórico é, nesse sentido, construído pelos historiadores, ganhando voz ao ser interrogado e interpretado à luz do presente. Cohen (2013, p. 398) afirma que “o crescimento da capacidade produtiva é a força subjacente à transformação social”, dando essa definição, aqui descrita de maneira superficial, como a base do materialismo histórico, o qual tenta demonstrar que os indivíduos dão significado ao que são ou a quem são somente a partir da ideia de coletividade.

Na perspectiva de um ensino de história que seja emancipador e busque a conscientização dos indivíduos, concordamos com Cohen (2013, p. 400), na medida em que sustenta a ideia marxiana de que “o interesse em se autodefinir ou autossituar não está destinado a prover o desenvolvimento das capacidades humanas como um fim em si mesmo”.

Um indivíduo não necessita apenas desenvolver suas capacidades e usufruí-las. É necessário que ele saiba quem ele é e como a sua identidade o vincula a outros indivíduos determinados. [...] Ele deve ser capaz de se auto identificar com uma parte da realidade social objetiva. (COHEN, 2013, p. 400)

Ainda na visão de Cohen (2013), cabe destacar a influência da abundância da produção de riqueza material, sendo a mesma exponenciada através da propaganda e do



consumo em elevadas potências, imensuráveis quando aliadas à obsolescência natural e mais enfaticamente da obsolescência programada. Se o que descrevemos é um fato, sendo algo bastante corriqueiro na sociedade de maneira geral atualmente, nada mais natural que se sinta o mesmo processo no interior da escola, sendo essa um reflexo da outra e vice e versa.

Na prática, a busca por espaços onde a consciência histórica se manifeste é o papel fundamental do professor de história e essa teoria marxista analítica apresentada por Cohen (2013) nos dá um norte quanto a justificativas científicas, servindo de base para que os discursos de mudanças sociais, ultimamente tão vazios, possam ter um significado real.

Ainda dentro de uma perspectiva didática atrelada à construção da consciência histórica, é inevitável observar que o ser humano age como contingenciador do tempo natural, transformando-o em tempo humano. Corroborando com essa ideia, Cohen (2013, p. 401) considera “correto dizer, [...] que os indivíduos não são motivados por sua necessidade de uma identidade; eles são motivados pela sua identidade, da qual eles possuem uma grande necessidade”, ou como afirma Rüsen (2001, p. 59):

O tempo, é assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções.

Essa estrutura temporal organizada pelos seres humanos, de maneira subjetiva/decisionista em um primeiro momento, sendo acompanhada de um objetivismo/conformismo, criou de maneira sutil uma tradição, entendida por Rüsen (2001) como o tempo da natureza que transcende em tempo humano. Essa tradição está intrinsecamente ligada às intencionalidades dos narradores, mesmo quando esses ainda não se percebiam ou não eram conscientes de seu passado e dos reflexos desse em sua formação social. A história enquanto ciência é, portanto, antes de tudo um aglutinador social, já que fornece elementos necessários à formação da identidade, dando significado, sentido e propósito ao tempo.

Como a significação dada ao tempo é ofício mor do historiador, é aí que vamos observar a conexão entre método e sentido, ou seja, as especificidades da narrativa histórica como forma de apresentação da história se conectam com as funções orientadoras do pensamento histórico. O método tem a necessidade factual, pois ele pretende presentificar o tempo fazendo sentido no processo de constituição histórica (RÜSEN, 2007a).

A partir do método, é que vai ser possível observar a função do saber histórico, ficando clara a relação entre o narrador e o seu público. Assim, pode-se entender essa questão através do raciocínio, em que a ciência da história traz funções de orientação intelectual ao agir humano, a partir de suas narrativas, construindo e consolidando a sua identidade. Cabe destacar que Rüsen (2001; 2007a; 2007b), em sua trilogia, não nos proporciona um método de maneira explícita, mas de maneira sutil indica a importância do método para a prática docente aliada à teoria.

Nesse contexto, a escola se inclui como mediadora entre academia e sociedade, não devendo de qualquer maneira didatizar o conteúdo histórico ou científico, mas partir da realidade, buscando a construção da consciência histórica a partir da tentativa de explicação através da percepção empírica do estudante e do professor, e por que não do pesquisador, já que é nas práticas que podemos observar esse saber dialético, que está conectado com a narrativa, uma vez que a constituição humana está permeada pelo processo da constituição simbólica/semiótica.

Na esteira da “retomada dos estudos biográficos e do humanismo radical com os documentos de vida”, não foi possível a afirmação ou a justificativa de uma “produção de identidades dominantes”, estando “a disciplina histórica escolar” balizada por ideias referentes à “justiça social e inclusão, como é próprio do ambiente escolar”, estando atenta a questão emocionais e o próprio fator subjetivo de docentes e discentes em relação à prática (DELART, 2017, p. 61).

Assim, faz sentido que a formação plena dentro do processo educacional seja um exercício, como explicitado por Rüsen (2007b, p. 95, 96), quando afirma que a:

Formação significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir como o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à prática e à subjetividade.

[...] sempre que teoria e prática, saber e agir se sobrepõe, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido.

Fica bastante claro, dessa forma, que a ciência serve diretamente aos anseios sociais, quando assume o papel de elucidar situações práticas do dia-a-dia e de que maneira lidar com elas, sendo a esse contexto que a atuação docente está intrinsecamente conectada, já que é na escola e na sala de aula em específico que a maior parte desse processo ocorre.

Com certeza o historiador enquanto professor se encontra em uma situação bastante complexa, quando se observa a grande dicotomia entre academia e escola, refletida consecutivamente na formação e na atuação docente. Dentro da academia, ainda nos deparamos com o equívoco de formar licenciados, que somente conseguem focar em pesquisas “hermenêuticas” ou “analíticas”, esquecendo-se que é da possibilidade de cruzamentos e de aplicações empíricas das mesmas que se produzirá resultado válido para o campo que está se formando, qual seja a educação. Assim, nada mais potencial do que o historiador professor dar-se conta de que pode e deve, a partir de sua atuação, transformar-se efetivamente em um pesquisador, que colocará a sua própria atuação em suspeita constantemente, já que ela é fruto do tempo como o próprio cerne de sua formação (RÜSEN, 2007a, p 156).

A ideia da educação histórica está, nesse sentido, ligada à questão de que conhecimento se desenvolve e não que se produz, cabendo aos docentes o papel de mediação, enquanto a figura fundamental no processo, ou seja, o estudante, é que vai atuar no seu desenvolvimento individual, buscando e tomando por base a sociedade e seus aspectos formadores. Nessa perspectiva, a atuação docente e a trajetória de cada professor se conectam intimamente aos processos descritos, sendo evidente a utilização efetiva das teorias da história, pelo professor que busca uma atuação completa no sentido historiográfico.

O reconhecimento dessas questões traz à tona a ideia de um ensino humanista, que esteja conectado ao estado fundamental do ser humano enquanto agente histórico, capaz de ser e estar em plena transformação de si e de seu próprio tempo histórico.

This humanistic dimensioning has to start from the very beginning of historical instruction, and to continue accompanying it to its very aim – the need for a new political and cultural humanism today. Early life forms of archaic societies, the life forms of the so called advanced civilizations and, finally, the life forms of modern societies have to be addressed with a special request for the understanding of what it means to be a human being as a person in its social context. When the structural change of human life-forms concerning the status of humans in relationship to non- and super-human dimensions of reality is addressed, the students will find elements of these different structures still effective in their own life experience. This makes the inclusion of cultural anthropology necessary when emphasizing basic forms of human life for history learning and teaching. (RÜSEN, 2012, p. 530).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> “Este dimensionamento humanista tem que começar desde o início da instrução histórica, e continuar acompanhando-a até o seu objetivo - a necessidade de um novo humanismo político e cultural hoje. As primeiras formas de vida das sociedades arcaicas, as formas de vida das chamadas civilizações avançadas e, finalmente, as formas de vida das sociedades modernas têm que ser tratadas com uma atenção especial para a compreensão de o que significa ser um ser humano, como alguém em seu próprio contexto social. Quando a mudança estrutural das formas de vida humanas relativas ao status dos seres humanos em relação às dimensões não-humanas e super-humanas da realidade for abordada, os estudantes encontrarão elementos dessas diferentes estruturas ainda eficazes em sua própria experiência de vida. Isso torna necessária a inclusão da antropologia cultural ao enfatizar

Como não seria diferente, este protagonismo acerca do indivíduo, que culmina na formação da coletividade, acaba estando atrelado ao conceito intrínseco de cidadania, e antes disso, a sua própria construção e conceituação, como um elemento que permite ou que advoga em favor das liberdades e dos direitos fundamentais que encontramos em sociedades como a brasileira, que está definitivamente ancorada em legislação que prevê essa situação.

### **3 ABORDAGENS ACERCA DO CURRÍCULO: A NECESSIDADE DE UMA DISCUSSÃO.**

Consideramos importantes e necessárias discussões acerca do currículo enquanto teoria, entendendo que devem fornecer subsídios aos professores no intuito de que a efetivação das práticas docentes estejam embasadas e conectadas com sua reflexão. Mas antes disso, as teorias do currículo buscam nortear o trabalho docente, na medida em que tratam de discutir o que ensinar e, além disso, qual a significação desse ensino, como bem se destaca:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado [...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. (SILVA, 2010, p. 14).

Dentro dessa mesma perspectiva, ainda encontramos no pensamento de Silva (2010), a ideia de que, além de simplesmente listar conteúdos, o currículo necessita apresentar a preocupação com que formação o estudante, ao final do ciclo escolar, deve ou não refletir.

Como se pode imaginar, o currículo reflete, ou pelo menos deveria, aquilo que são os anseios da comunidade na qual o processo educativo ocorre, tendo em vista as especificidades com as quais tanto professores como estudantes devem lidar diariamente, dentro de uma perspectiva de ressignificação do próprio cotidiano. O processo educacional deve, naturalmente, estar embasado por um método que oriente as ações do educador, prática percebida desde a antiguidade clássica:

Os gregos criaram uma pedagogia da eficiência individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política. Os gregos realizaram a síntese entre a educação e a cultura: deram enorme valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia. A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. (GADOTTI, 2008, p. 30).

Ao longo do tempo, as perspectivas mais humanistas calcadas no ideal clássico Greco-romano foram sendo inseridas nas perspectivas das chamadas “artes liberais”, que ganharam destaque ao longo do período medieval e principalmente no renascimento que, contando com um currículo implícito, buscava imprimir nos estudantes, pelo menos aos poucos que tinham acesso, uma concepção de formação que encarnasse ideais baseados no “repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas gregas e latinas” (SILVA, 2010, p.26).

Como destaca Silva (2010), as perspectivas até aqui destacadas só vão ser combatida a partir do início do século XX, com as teorias de modelo tecnocrático, que traziam a proposta de um ensino utilitarista, e as do modelo progressista, que estavam mais interessadas no processo da experiência e do desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens.

Nesse sentido, as concepções de currículo destacadas vão passar por importantes ressignificações a partir da década de 1960, período marcado pela efervescência social nas mais diferentes áreas, que influenciaram o processo educacional ao redor do planeta. Surgem, dessa forma, as chamadas teorias críticas do currículo, que não estavam mais preocupadas em discutir suas formas de elaboração e organização, mas antes de tudo os seus pressupostos teóricos e metodológicos, na tentativa de assegurar uma educação que estivesse voltada a combater desigualdades sociais, trazendo de certa maneira uma inquietação com um caráter humanizador.

Essas teorias vão ser base para as discussões acerca do currículo ainda hoje, sofrendo obviamente com críticas, principalmente ao caráter estrutural que propunham sobre currículo, assim como com colaborações que complementam a ideia central de busca pela quebra do *status quo* vigente, trazendo perspectivas mais específicas como questões de gênero, raça, ou seja, uma concepção de multiculturalismo praticamente pós-moderno, chegando ao ponto, em certos momentos, de considerar o currículo como instrumento de exclusão.

Aqui surge um questionamento que acreditamos pertinente, qual seja, a partir das teorias críticas, existe eficácia de análise para os estudos sobre o currículo? Essa questão, apesar de complexa, pode ser esclarecida na medida em que acreditamos que as teorias críticas do currículo vêm desde muito tempo atuando de maneira importante na construção, revisão e reelaboração teórica, a partir de estudos que formam a base da constituição curricular e obviamente de seu estudo.

Assim, apoiado na visão de Souza (2010), o currículo é ou deveria ser um espaço de poder, transformando-se em espaço político, visto que encampa lutas sociais que se apresentam no âmago da comunidade escolar. É, portanto, uma construção social e como tal deve estar embasado teoricamente, visando não empobrecer essa discussão, como por exemplo, nos casos de imposição cultural e exclusão étnica.

Ora, se estamos afirmando que o currículo necessita de bases, é mais do que elementar que as busque dentro da teoria, esperando que essa traga uma significação objetiva para aqueles que elaboram e/ou atuam embasados no currículo, sempre destacando os anseios sociais de determinada sociedade em consonância com as demandas atuais.

O currículo então poderia ser denominado de real, exatamente por ser aquele que se apresenta no cotidiano escolar. Mesmo que professores estejam cientes dos conteúdos programáticos e ideológicos que formam o currículo, o driblam no sentido de buscar significados e mesmo comodidades na maneira de construir o conhecimento. Este é, portanto, o currículo que está em ação, no cotidiano escolar, que apresenta inúmeras falhas e certo empobrecimento quando cai na dicotomia entre teoria e realidade, ficando muitas vezes preso à última em detrimento do saber cultural/global (SOUZA, 2010).

No que tange à prática do currículo, ainda destacamos Horn e Germinari (2006, p.23), quando abordam a questão do chamado currículo oculto, já que este busca subverter mesmo que de modo sutil “a interferência da ideologia dominante” na construção e na ideologia curricular. Esse currículo oculto pode ser entendido a partir da prática e da atuação direta do professor, sendo construído de forma a consolidar paradigmas instituídos, ou seja, buscar manter através do ensino “os mecanismos ideológicos que levam ao acirramento e a perpetuação das diferenças e conflitos entre os diversos grupos sociais”, tendo a escola nesse sentido papel de “irradiação do conhecimento” ordenado por determinada categoria social, o que de certa maneira daria a classe mantenedora do *status quo*, com poder acima do currículo.

É claro que com toda a gama de perspectivas apresentadas ao fazer do professor e da escola de maneira geral, mesmo que com uma base argumentativa significativa, corre-se o risco de que a atuação do professor se torne um processo automático, sendo muito mais ideológico do que realmente criador de possibilidades de autonomia, ideia que deveria estar presente em todos os âmbitos do ensino, e mais especificamente no ensino fundamental, já que entendemos como “função docente desestabilizar o aluno”, gerando a possibilidade da variação de concepções acerca das significações produzidas (SOARES, 2008, p. 59).

Currículo, como ressalta Souza (2010), reflete ou deveria refletir os anseios da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Se estamos nos referindo ao currículo como uma espécie de ponte entre a atuação da escola e a sociedade ou vice e versa, devemos com toda a certeza trazer junto à isso a questão cultural ou a cultura propriamente dita. Não podemos, é claro, pensar em estabelecer somente uma culturalização do currículo, centrada em uma sociedade de massas que transforma a sociedade em algo uniforme (quadrado), corroborando para a desvalorização do local/regional. A autora ainda questiona:

Como pode a escola assegurar aos cidadãos e cidadãs uma visão pluralista, com sensibilidade para com as diferenças sem discriminações e preconceitos, uma ruptura com idéias preconcebidas e cristalizadas, sem cair na ‘guetização’ e esvaziamento de conteúdos os quais os currículos têm que rever para liberar esforços em direção ao entendimento humano? (SOUZA, 2010, p. 42)

A resposta pode estar no esforço para romper com a perigosa substituição do ponto de vista geral, que engloba desde a cultura, o imaginário, até os fatores mais estruturais como o sistema econômico e político, por uma simples interpretação dominante, não sendo possível então afastar a cultura do currículo, apesar de devermos observar as especificidades sociais e fazer com que elas estejam atreladas ao currículo, tornando-se o seu centro constitutivo e elementar na conexão com o mundo.

Atualmente a discussão acerca do currículo vem sendo afetada a partir da organização da BNCC, que ganhou resposta negativa logo da proposição de sua primeira versão, principalmente embasada na questão de que se julgava que os PCN's já apontavam ao ensino de história caminhos "sem serem definitivos", dando atenção inclusive a temas como "a história indígena e dos/as afrodescendentes". Após as primeiras análises e impressões do processo, um ponto positivo que se destacou foi que a discussão acerca de um currículo ou de uma base nacional "reacendeu um interesse real geral" dos profissionais atuantes da área, bem como "associações, intelectuais" pelo ensino de história e seu currículo, numa disputa "narrativa", ou seja, o que deveria ou não ser ensinado (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p.27).

Essa perspectiva obviamente aponta para a ideia de que a sociedade de maneira geral também acabou inserida no processo de discussão acerca da BNCC, mesmo isso não tendo sido tão valorizado ou noticiado pela mídia. Apesar disso, a segunda versão da BNCC, em sua versão preliminar, desconsiderou o reflexo dos movimentos sociais e da diversidade social brasileira, já que "a renovação das identidades sociais" se viu bastante "dificultada a partir da recusa na inversão da perspectiva eurocêntrica", agravando esse fator no que tange, por exemplo, às questões referentes ao debate sobre gênero (PEREIRA; RODRIGUES 2017, p 42).

O maior problema que se identifica no processo de construção e posterior aplicação da BNCC é a questão de ela não ter sido pensada para atuar como os PCN's, sendo orientadora para a atuação do professor em seu fazer, mas antes de tudo a Base teria sido interpretada como "um currículo mínimo comum", já que o texto se preocupa muito mais com a "forma de selecionar conteúdos e definir objetivos para eles", tornando esse debate minimizado, trazendo uma visão restrita do conceito de currículo.

O que também devemos abordar nessa discussão é o entendimento de que a BNCC está atrelada a uma política de Estado, muitas vezes trazendo ideais políticos para dentro do campo de ensino de história, já que esta enquanto ciência tem características que podem ser



condicionantes do pensamento e da própria identidade social, sendo, portanto, a BNCC compreendida “como um elemento norteador de demais políticas do Estado e não deveria ser tomada como proposta curricular” (DELART, p. 48, 2017).

A terceira e última versão da BNCC é alvo de críticas no tocante ao ensino de história, por ter sido mais taxativa que as anteriores e por não estar sendo elaborada por um grupo heterogêneo, um dos únicos pontos considerados positivos ao longo desse processo. Em relação à padronização do ensino, citamos literalmente a posição da Associação Nacional de História (ANPUH):

O processo de elaboração e as três versões apresentadas como resultado desse processo revelam um modelo de currículo, que em sua forma e conteúdo, visam estabelecer formas de controle e prescrições estritas para o trabalho docente, para a elaboração de materiais didáticos, e para a realização de exames. Apesar do discurso, apresentado no documento, de que a autonomia dos sistemas e das escolas estará preservada, a realidade indica que os fundamentos e critérios de organização das três versões da BNCC buscam implantar um modelo prescritivo que se imporá como rígido paradigma a ser seguido por docentes, produtores de materiais didáticos e até para a formação de professores (ANPUH BRASIL, 2017).

Com todos esses pontos fica perceptível a padronização que vem sendo buscada pela e a partir da BNCC, calcada em uma prescrição autoritária de conteúdos e de certa maneira da própria atuação docente.

Cabe-nos ainda um destaque ou esclarecimento no sentido de que o nosso objetivo não é realizar uma discussão pormenorizada do tema BNCC, mas sim destacar essas discussões tendo em vista o processo histórico em que nossa pesquisa está inserida, e não seria nada coerente não tomarmos mínima posição sobre essa temática<sup>11</sup>.

Obviamente, essa formatação de currículo em rede também traz déficits à medida que não evidencia questões específicas das características regionais que cada estudante carrega consigo, além da participação do educador nesse processo:

Omitir-se em propor um planejamento é renunciar à esse espaço e àquela visão. É ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação). É se apresentar e ficar disponível para apenas executar planejamentos de terceiros que insistem em estar constituídos pelos livros didáticos, pelo currículo vigente, pela tradição do discurso pedagógico ou até mesmo pelo currículo nacional. (MOREIRA, 1997, p. 125).

---

<sup>11</sup> Inúmeras pesquisas e produções acerca da BNCC estão sendo realizadas e divulgadas paulatinamente nos últimos dois anos. Aqui destacamos a obra “Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino”, organizada por Ribeiro Júnior & Valério, que traz discussões bastante atuais sobre o tema em questão, com foco ao ensino de história.

Esse resgate histórico evidencia a necessidade da construção do currículo como um documento norteador da atuação dos educadores, sendo necessário destacar que as formulações teóricas acerca do currículo atualmente são bastante abrangentes, o que muitas vezes acaba esbarrando na prática, como por exemplo, na possível falta de diálogo ainda sentida na construção curricular, afetada quase sempre pela imposição e interferência legal, mas também pela falta de participação e interesse da comunidade escolar nesse processo

Dessa forma, visando a maior participação do educador e do educando nesse processo, surge a complementação ou o desdobramento curricular, em que podemos utilizar diferentes abordagens. Assim, o currículo deve ser concebido em um primeiro momento dentro de uma ideia central, nunca deixando de contemplar as questões espaciais e a realidade política, econômica e social dos indivíduos, visto que educador e educando são partes integrantes da comunidade e a ela se atribui:

[...] considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola [...] e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno. (BOTTOMORE, 2001, p. 122).

Obviamente, como educadores devemos proporcionar a participação cada vez maior da sociedade na formação humana e sustentável dos estudantes, visando o objetivo de formar integralmente cidadãos comprometidos, sempre tendo clara a ideia de que uma realidade social em seu sentido amplo não se transforma de um dia para o outro, e sim através de um processo de atuação diário, pois como destaca muito bem Freire (1978, p. 69) “os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis”.

Horn e Germinari (2006, p. 74), em relação à práxis, reafirmam o papel desempenhado pelo professor e sua interação com o estudante, já que “é na e pela práxis que conhecemos as coisas”, sendo ela “a expressão da unidade entre teoria e ação, dimensões distintas do processo de conhecimento, mas indissociáveis”, tornando assim o fazer parte do saber em uma relação dialética.

#### 4 ESSA TAL CIDADANIA: UM TERMO, INÚMERAS POSSIBILIDADES.

Em sentido amplo, o conceito de cidadania parece ter perdido seu real significado, se é que realmente tenha existido em algum momento um único e real significado. Guimarães (2016, p. 76) ressalta que “o universo da cidadania é essencialmente polifônico”, explicitando que se juntam aos historiadores, teóricos e pensadores de áreas como a pedagogia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, o jornalismo e a classe política representada principalmente pelos legisladores. Quer dizer, as formulações acerca da cidadania estão ancoradas em conceituações diversas, e isso é positivo, mas ao mesmo tempo torna o termo e seu significado passíveis de interpretações difusas passando o mesmo a ser utilizado como “mero clichê” ou então como peça de discursos e “retórica política”.

Caberia assim à história e às ciências humanas de maneira geral o papel de representar junto à sociedade, e de maneira mais definida, à comunidade escolar, o fator de formação aplicado aos processos de “ensino e aprendizagem” ancorados na construção e percepção de questões como “igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito”, conceitos que talvez deem um formato básico para a cidadania que tanto se houve falar, mas que por vezes não se encontra na prática ou mesmo na teoria (GUIMARÃES, 2016, p. 76).

Dessa maneira, decidimos percorrer o extenso caminho pelo qual o termo cidadania ganhou seu atual significado, mesmo sabendo que é tarefa árdua e de certa maneira excludente, já que o termo em si abarca realidades sociais diversas ao longo da história humana, seja na tradicional divisão entre cultura oriental e ocidental, ou mesmo através de aspectos étnicos/culturais mais específicos. Nesse sentido, a nossa busca se preocupou com o esclarecimento de forma ampla do conceito de cidadania.

Incontestavelmente é na antiguidade clássica que encontramos os princípios que pautam a cidadania, dando a ela uma forma previamente definida. Cabe ressaltar que o termo cidadania para os romanos tem origem em *ciuis*, que por sua vez deu origem a *ciuitas*, ou seja, cidade, e portanto constituíam um mesmo conceito de que o coletivo necessita do individual, ou ainda a cidade só existe na união dos cidadãos<sup>12</sup>. Ainda que seja possível notar diferenças entre o modelo grego e o romano, a ideia da coletividade e de sua busca por legítima participação social e política em ambas sociedades tinha peso bastante determinante.

---

<sup>12</sup> Esse conceito é bastante trabalhado por Funari, quando explicita algumas diferenças entre a definição grega e romana de cidadania: “Se para os gregos havia cidade e Estado, politeia, para os romanos a cidadania, *ciuitas*, englobava cidade e Estado” (FUNARI, 2010, p.49).

As cidades-estado mediterrâneas baseavam essa definição muito mais na exclusão do que o contrário, quando tratavam somente pequena parcela de seus habitantes como legítimos portadores de direitos individuais ou coletivos. Dessa forma, a definição greco-romana não poderia se aplicar ao conceito contemporâneo, já que este modelo tenta ser includente.

A imagem que faziam da cidadania antiga [...] era idealizada. A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na história. Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos. (GUARINELLO, 2010, p. 29).

A cidadania pode então ser entendida muito mais como uma construção progressiva e constante do que algo fixo que dita regras de participação social através de benefícios. Isso não quer dizer necessariamente que a herança que recebemos do classicismo greco-romano não tenha validade, já que os direitos relacionados à cidadania só deixaram de incluir uma parcela menor em detrimento de uma maior quando as classes excluídas não buscaram através de exigências, pacíficas ou não, conquistar direitos de maneira equânime (FUNARI, 2010).

Essas conquistas são evidenciadas a partir do desenvolvimento positivo das leis romanas que garantiriam, pelo menos de maneira formal, que a cidadania fosse algo regulamentado e colocado em prática *ipso facto*, como no caso em que os plebeus conquistaram direitos de participar nas decisões políticas romanas ou mesmo no direito individual referente, por exemplo, aos casamentos entre membros de grupos ou classes distintas.

A coisa política entendida nesse sentido grego está, portanto, centrada em torno da liberdade, sendo liberdade entendida negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais. Sem esses outros que são meus iguais não existe liberdade alguma e por isso aquele que domina outros e, por conseguinte, é diferente dos outros em princípio, é mais feliz e digno de inveja que aqueles a quem ele domina, mas não é mais livre em coisa alguma. Ele também se move num espaço no qual a liberdade não existe, em absoluto. Isso é difícil nós compreendermos porque vinculamos à igualdade o conceito de justiça e não o de liberdade e, desse modo, compreendemos mal a expressão grega para uma constituição livre, a *isonomia* [*Isonomie*], em nosso sentido de uma igualdade perante a lei. Porém, *isonomia* não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política; e essa atividade na *polis era* de preferência uma atividade da conversa mútua. (ARENDRT, 2002, p. 18).

Dentro da perspectiva clássica, temos então o princípio básico de cidadania como a construção e a constituição de direitos, apesar de o conceito estar ainda permeado por outras abordagens que se consolidaram ao longo dos períodos históricos subsequentes, sendo alterado esse sentido em um processo que agrega novas inserções ou ressignificações sócio-culturais.

A doutrina cristã, por exemplo, em substituição ao modelo clássico romano, trouxe consigo um aparato bastante considerável quando mesclou a ideia da tradição hebraica com a dos povos do norte da Europa em meados do século V, impregnando o modo de vida e a cultura ocidental de maneira significativa até o advento das transformações do século XVIII, mais notadamente o iluminismo e a revolução industrial.

Na tentativa de superar a sociedade estamental feudal, os iluministas, apoiados em um estado burguês emergente, romperam, segundo Arendt (2002, p. 28), com a barreira de algo que parecia indizível e impraticável e trouxeram à tona uma agenda progressista, como a própria cidadania se comporta, na tentativa de erigir um novo projeto de mundo, onde todas as pessoas teriam direitos de maneira equânime, a partir de um modelo isonômico. A constituição de leis como as praticadas pelos estadunidenses quando da sua independência são exemplo para esse processo, aprimorado pelos franceses e, posteriormente, pela criação de um modelo internacional de direitos humanos<sup>13</sup>.

O fortalecimento dessa perspectiva advinda das revoluções do século XVIII é nítido a partir da discussão em que se destacam pelo menos três níveis entrelaçados na formação da cidadania, como bem ressalta Carvalho (2011, p. 9). O desdobramento da cidadania se dá em torno dos “direitos civis, político e sociais”, em que cada elemento ganha sua independência em relação aos outros, na medida de sua estruturação, mas não se sustentam de maneira independente em uma relação quase dialética.

No primeiro caso, o dos direitos civis, a cidadania está na base fundamental que é o direito à vida e suas consequências como a liberdade e a igualdade perante as leis (CARVALHO, 2011). Nesse contexto o Estado, como um ente mediador, exerce papel fundamental, tendo por base os aparatos repressivos que buscam fazer valer a legislação, através principalmente do judiciário, que deixa na maioria das vezes o papel de mero mediador entre Estado e sociedade, passando a interferir, por exemplo, nas dimensões da vida privada (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2008), ficando evidente nesse sentido o caráter contraditório desse primeiro caso.

---

<sup>13</sup> Paul Singer apresenta uma discussão acerca das dimensões históricas do processo de constituição dos direitos humanos, em texto intitulado: “A cidadania para todos”.

Ainda dentro da perspectiva de Carvalho (2011, p. 9, 10), a segunda questão pertinente à compreensão da cidadania são os direitos políticos, os quais estão em um primeiro plano dependentes, visto que a necessidade básica de existência está atrelada aos direitos civis. Se esta ordem for invertida, corre-se o risco de entrar em uma armadilha, em que “os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente” ficando de certa forma vazios em conteúdo, servindo “antes para justificar governos”, institucionalizados na figura do Estado, “do que para representar cidadãos”.

Mas é claro que essa lógica de dominação do Estado é rompida a partir da construção da autonomia tão almejada pela cidadania clássica e, nessa perspectiva, concordamos com as definições destacadas por Santos (2011, p.84):

A cidadania evolui através de um processo de lutas desenvolvidas paralelamente em diversos países, que leva da condição de ‘membro da sociedade nacional’ no século XVIII, ao ‘direito de associação’ no século XIX, até serem alcançados os ‘direitos sociais’ em pleno século XX.

Se cidadania parte da ideia do micro para o macro, o retorno é inevitável, e nesse ponto percebemos a relação da cidadania com a problemática do ensino de história, já que devemos estar atentos à maneira pela qual os estudantes se entendem como cidadãos e que nível de cidadania percebem na sua vivência cotidiana, já que não deveria haver educação cidadã, ou que se enquadrasse como tal, sem que houvesse a discussão do próprio tema em paralelo aos conteúdos programáticos/curriculares, tornando o ensino de história, de uma maneira ideal, “livre de maniqueísmos, exclusões, preconceitos, falsas dicotomias e reducionismos” (GUIMARÃES, 2016, p. 101).

Como nível de cidadania, concordamos com Santos (2011, p.87), ao afirmarmos que estão presentes diferenciações econômicas que refletem diretamente nas condições do exercício da cidadania, ou seja, de maneira “geral há cidadãos de classes diversas, há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são”, visto o sistema econômico no qual eles estão inseridos e conseqüentemente os ordenamentos pré-estabelecidos, de maneira praticamente velada, como ocorre em sistemas políticos neoliberais, por exemplo.

Destacamos o papel do individualismo que, como explica Bobbio (2000, p. 481), se constitui “a base filosófica da democracia”, quando se pensa na ideia de “uma cabeça, um voto”, estando os mesmos atrelados ao que são “os direitos do homem”, ou seja, nada mais nada menos do que afirmar que a “liberdade e o poder que derivam do reconhecimento de

alguns direitos fundamentais, inalienáveis e invioláveis”, estão ou deveriam estar presentes na “constitucionalização”, na “progressiva extensão” e “universalização” desses direitos e suas especificações ao arranjo social em que estão inseridas, não esquecendo sua natural evolução cotidiana.

Assim, podemos considerar que a cidadania é uma via dupla entre questões individuais e coletivas, ancoradas no estado democrático de direito, em que se destacam características nas quais o Estado está

[...] limitado pelo direito e o poder político estatal legitimado pelo povo. O direito é o *direito interno* do Estado; o poder democrático é o *poder do povo* que reside no território do Estado ou está sujeito à soberania do Estado.[...] os direitos fundamentais, tal como estruturam o Estado de direito no plano interno, surgem também, nas vestes de *direitos humanos*, ou de *direitos do homem*, como um núcleo básico do direito internacional [...] Estado de direito é o Estado que respeita e cumpre os direitos do homem consagrados nos grandes *pactos internacionais* [...] nas grandes *declarações internacionais* [...] e noutras grandes *convenções* de direito internacional [...] (CANOTILHO, 1999, pp. 32, 33 e 34).

É claro que as perspectivas de Canotilho (1999, p.35), apesar de apresentarem certa visão liberal, constituem uma base importante ao processo de consolidação da cidadania, já que se pode afirmar que “a república federativa do Brasil” deve ser considerada e “constitui-se em Estado democrático de direito”, tendo por base a Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu artigo 1º, o que faz com que ela ganhe a alcunha de Constituição Cidadã.

Ao longo das últimas décadas, a valorização da cidadania, e mais ainda do seu exercício, vem ganhando destaque tanto no meio acadêmico como na mídia, o que se reflete na vida cotidiana. Porém, na maioria das vezes não se observa qual “o tipo de cidadania que se persegue”, acabando por entrar em uma espécie de armadilha construída dentro de um sistema capitalista, que prevê “um espaço de lutas onde os projetos educacionais se confrontam para o estabelecimento de uma determinada e hegemônica concepção de educação, consoante a um tipo de projeto político” (TAVARES, 2016, p. 394).

Entendendo que esses conceitos dimensionam o que vem a ser a cidadania, visualizamos sua relação com a educação em âmbito geral, e mais especificamente com o ensino básico, visto que é no espaço escolar que se dá boa parte da formação dos cidadãos que integram a sociedade de maneira geral, notadamente no caso brasileiro que nos compete analisar. Consideramos importante o questionamento sobre o que é discurso a respeito da cidadania e o que realmente é posto em prática, concordando com Guimarães (2016, p. 91 e 92), quando indaga “como os currículos de história” estão colaborando na “formação de

cidadãos” e como podemos contribuir para “fazer avançar as práticas de cidadania em nosso país desde a educação escolar?”

Responder diretamente a essa questão não nos parece tarefa fácil, já que ela abarca a situação ampla da educação. Assim, no sentido de contribuição com o contexto mais generalizado da educação básica, visualizamos que a história tem potencialidades a serem exploradas, principalmente a partir da ideia de construção do conhecimento histórico e de maneira mais empenhada do desenvolvimento da consciência histórica, a partir da ideia das narrativas e do narrar-se, já que aos estudantes serão dadas plenas condições de observar, por exemplo, questões como as que se destacam:

[...] como se menciona em história da cidadania esta parece confundir-se em muito com a história das lutas pelos direitos humanos. A cidadania é um marco referencial de conquista da humanidade, através das lutas por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, e também dos que não se conformam frente às preponderâncias arrogantes, frente à opressão e de injustiças contra uma maioria desprotegida, exatamente por que se lhe nega a cidadania plena cuja conquista, ainda que lentamente, não será impedida. (PIRES; CAVICHIOLI, 2009, sem página).

Entendemos o papel da educação justamente como o de tornar os cidadãos conscientes de sua cidadania e de sua própria história enquanto componente curricular e formador ou influenciador de sua constituição como ser social ou agente histórico. É inegável a constatação de que estamos inseridos em uma sociedade estruturada pelo capitalismo e pelos interesses de determinadas classes sociais, e dessa forma entendemos que esta estrutura econômica nos impõe um contrato social, sendo imprescindível encontrar maneiras de transpor essas barreiras em sala de aula, para que se consiga despertar nos estudantes a tão almejada conscientização histórica, buscando que identifiquem seu papel social e possam romper com a lógica imposta pelo sistema econômico.

O conceito de subordinação se encaixa nesse sentido, pois como destaca Cohen (2013), existe uma necessidade de subordinação à ordem vigente, visto que a inserção no mercado, de maneira geral, tanto do proletário, através da venda de sua força de trabalho, como do próprio produto são necessidades básicas de sobrevivência no mundo capitalista.

Se a escola não estiver preocupada com tais questões, e conseqüentemente o professor se transformar em um cumpridor de ordens curriculares, sem propor um exercício de análise das condições sociais em que a escola está inserida, estarão ambos prestando um serviço justamente aos interesses sociais de determinada parcela da sociedade ou do que podemos nominar de classe dominante.



Quanto a essa situação específica, Cohen (2013) propõe uma reflexão que justifica a ideia do que muitos considerariam como conspiracionista, que é o conceito de funcionalismo, já que conceber as explicações acerca do capital como funcionais nada mais é do que facilitar a compatibilidade entre a capacidade causal dos fenômenos explicados e sua posição secundária na ordem de explicação. Esse aparato do capital, por sua complexidade, transforma o professor em seu agente na maioria das vezes, e se o professor não tiver uma sólida formação teórica, estará perigosamente agindo de maneira automática, já que o “crescimento da capacidade humana” está “no centro do processo histórico”, sendo esse um “desenvolvimento extra social” ao qual “a própria sociedade está obrigada a se ajustar” (COHEN, 2013, p. 332).

Dentro dessa perspectiva, é possível observar ainda a influência da estrutura econômica, embasada pela questão da primazia das forças produtivas, a partir da qual fica evidente a divisão da sociedade em classes, pois “para existir divisão de classes basta que existam os que produzem e os que não produzem”. Em consonância com esses conceitos, fica claro que a função da transformação social revolucionária é justamente a busca por uma tentativa de desbloquear as forças produtivas ou aqueles que virão a sê-la (COHEN, 2013, p. 252).

As características que pretendemos criticar até aqui estão subvencionadas por uma ideia de superação da lógica capitalista nítida nas sociedades ocidentais e no Estado Burguês.

Enquanto a ideologia burguesa pretende estabelecer um fosso entre sujeito e objeto, entre fato e valor, entre teoria e prática, entre ciência e ideologia, entre pessoal e coletivo, a epistemologia crítica terá de restaurar a relativa unidade desses pólos, resgatando a Razão Dialética, a Ética, a Práxis, a análise histórico sociológica do conhecimento e o Sujeito Transindividual (ROMÃO, 2004, p. 166).

Como a ideia de revolução socialista visa à subversão do capitalismo, e não a implantação direta de um sistema político socialista, é possível considerar a escola um ambiente revolucionário, se não por natureza, por construção e constituição social. É óbvio, mas é necessário esclarecer, que não estamos nos referindo a uma revolução armada ou, no contexto marxista, proletária, mas sim a uma revolução diária a partir do processo de ensino aprendizagem ao qual a nossa prática como professores deve ou pelo menos deveria estar inserida (COHEN, 2013).

Aqui retomamos a questão da dimensão política da cidadania, quando devemos concordar com Saviani, ao afirmar que existe uma

[...] inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade. Ora, em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política [...] é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela (SAVIANI, 1999, p.95).

Torna-se importante a ideia de que política e educação constituem uma dimensão histórica, dentro do viés de dominação de uma classe sobre a outra, sendo possível destacar a educação como um ato político, mesmo que inconsciente, do qual emergem fatores sociais distintos, mas conectados na formação social, ou seja, um ato educativo o é ao mesmo tempo político, constituindo-se nesse sentido em uma relação dialógica (SAVIANI, 1999).

Essa percepção acerca da relação entre política e educação se torna bastante clara quando a analisamos à luz da concepção da educação bancária levantada por Freire, já que fica evidente a necessidade da separação entre educação e política como conceitos amplos, mas quando vamos ao nível individual ou particular, fica impossível separar o educando de seu ser político e vice versa, visto que este não é tabula rasa, sendo o papel fundamental do professor e da escola o de prover uma educação que leve em consideração

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2014, p 93).

Ao mesmo tempo em que percebemos a concepção de libertação proporcionada pelo ensino, notamos que os estudantes lidam com a escola e a partir de concepções preconcebidas que inexoravelmente estão conectadas à avalanche de informação e desinformação que são geradas e distribuídas de maneira automática, minuto a minuto, no âmbito das redes sociais e da dinamicidade desse processo. Essa é com certeza uma questão que deveria estar nas preocupações do professor em seu fazer diário, já que muitas vezes também está imbricado nesse processo. Mas até que ponto essas questões podem tergiversar em relação ao debate indivíduo e sociedade, no sentido da construção da estrutura social?

Ao confrontar a ideia de sociedade e indivíduo, um debate possível e interessante que se direciona como potencial resposta ao questionamento feito é a afirmação que o indivíduo “não é uma representação ideológica”, visto que real e autônomo, sendo responsável pela sua

consciência, mesmo quando essa está atrelada inevitavelmente às regras sociais, ou leis que foram interiorizadas a tal ponto que ele as considera suas, como ressalta Dubet (1994, p. 37).

O indivíduo encontra o princípio da sua acção, não fora de si mesmo, nos constrangimentos da tradição e do controlo omnipresente, mas nas regras sociais que ele tornou suas ao interiorizá-las, ao percebê-las como obra propriamente sua. Foi a divisão do trabalho social e a formação do Estado moderno, que possui o monopólio da legitimidade e da força, que promoveram o indivíduo, súbdito do rei ou cidadão, cuja socialização garante a coordenação do sistema e dele resulta ao mesmo tempo.

Como é possível visualizar, os estudantes no ensino básico, apesar de sua individualidade, constroem a partir do seu lugar as suas relações de significado quase infinitas, sendo este na perspectiva de Dayrell (2007, p. 1112) um “espaço do fluir da vida”, que se transforma em ponto de “ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva”. Ao longo dessa etapa da vida, os estudantes do ensino básico passam por transformações que nem sempre estão claras, mas que influenciam na maneira com que compreendem a si e aos demais, num processo de tomada de consciência, mesmo que subjetiva.

Dayrell (2007, p. 1114) ainda aponta que em casos em que os jovens têm piores condições de vida, como na maioria das periferias brasileiras, essa questão da conscientização do ser em si e de sua conseqüente transição para a vida adulta, fica ancorada em uma espécie de “labirinto” que os obriga “a uma busca constante de articular os princípios de realidade” com princípios do “dever” e por último do “querer”, deixando-os “diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro”.

A escola, portanto, se constitui como espaço de atuação sociocultural, que prevê uma dualidade entre um mundo adulto e constituído de regras declaradas em seus espaços, e outro permeado pela inconstância dos jovens que estão imersos no processo de significação do mundo e de si. Dayrell (2001) leva em consideração que esses conflitos se transformam em ação de reciprocidade entre a instituição que exerce o controle e os sujeitos sociais, e por que não históricos, que negociam permanentemente de maneira mais ou menos pacífica ou mais ordeira.

Nessa perspectiva, acreditamos na possibilidade de rompimento ou superação em relação à

visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p. 140).

A partir dessa perspectiva, concordamos com Cunha (2016, p.97) quando não podemos imaginar um ensino escolar que esteja atrelado a uma “narrativa sobre o passado justificada pela historiografia, que explica as configurações do humano no presente e que acaba por resultar numa concepção posta”, já que seria decretar aos jovens um ensino colonizador, que não traz rompimentos necessários à conscientização de si, do outro e do todo, no caminho para uma consciência histórica.

Acreditamos que a escola enquanto instituição está passando por um processo de ressignificação, já que está inundada por processos sociais que permeiam suas fronteiras. Portanto, não cabe mais a escola a transmissão de conhecimentos e muito menos a busca por uma padronização de ensino, trazendo sim discussões que estejam na base do rompimento com certezas pré-estabelecidas.

Como a escola foi durante muitos anos um braço do Estado no processo de consolidação de políticas estatais e no processo de construção de certa identidade nacional, entendemos como significativo destacar que, pelo menos em teoria, a legislação em vigência prevê um ensino voltado para a autonomia dos estudantes e a busca por uma emancipação intrínseca ao ato de aprender/ensinar. Nesse sentido, citamos literalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Como fica latente, a previsão do desenvolvimento humano com a finalidade do exercício cidadão de seus direitos está garantida pela Lei 9.394/1996- LDB. Apesar de não explicitar exatamente o teor de cidadania a que se refere, a lei nos dá um caminho a ser seguido, quando cita nos incisos do art. 3º questões como a garantia e a igualdade no acesso à escola, liberdade de ensino e aprendizagem calcado no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, sendo muito explícitos quanto à tolerância e ao apreço à liberdade e à consideração com as diferenças étnicas ou raciais.

A LDB ainda apresenta um item bastante significativo que é a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Lei nº 9.394/1996, art 3, inciso XI), dando à educação um teor muito mais amplo do que simplesmente a escolarização ou a educação

formal, transformando a sala de aula em local de atuação social, onde a práxis se faz presente e o papel da história recebe inegável consistência.

É nessa direção que situamos a relevância do tema cidadania, ressaltando o poder combativo a que o mesmo se propõe. Combativo pela busca da quebra de paradigmas dominantes estabelecidos, trazendo o sujeito, ou em uma visão mais estreita ao nosso objetivo final, o estudante como ator de seu tempo histórico, que desenvolve/constrói a consciência histórica.

## 5 A ESCOLA: EDUCAÇÃO E PROCESSO DE INSERÇÃO SOCIAL.

A escola Marista Santa Marta está localizada na periferia da cidade de Santa Maria, em uma comunidade que tem origem na ocupação da área da antiga fazenda Santa Marta, área que foi ocupada por um grupo de 357 famílias no dia sete de dezembro de 1991. Essa ocupação foi organizada com apoio do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN) e, a partir disso, foram se formando e desenvolvendo novos núcleos habitacionais. Os irmãos Maristas, a partir do “XIX Capítulo Geral de 1993 da Ordem Marista”, que trazia a exigência de “abrir uma obra significativa entre os pobres”, decidiram empenhar esforços para atender a comunidade da Nova Santa Marta (OST, 2014, p. 141).

Em contato direto com a comunidade, a escola se desenvolveu sempre de maneira democrática, tendo nas lideranças comunitárias a força e o apoio nas propostas pedagógicas, desde as suas concepções até a execução. Como os problemas sociais eram muitos, a “escola jamais deixou de trazer para dentro da sala de aula os problemas vivenciados pela comunidade”, característica que se consolidou ao longo dos anos e ainda hoje. Apesar de mudanças pedagógicas estruturais na Rede Marista, estão presentes no fazer diário do ensino (OST, 2014, p.145).

Cabe ressaltar, como destaca Ost (2014), que a escola foi partícipe no processo de desenvolvimento social da região:

Juntamente com as lideranças comunitárias, a Escola Marista coordenou o processo de instalação de outras escolas na comunidade, indo diversas vezes a Porto Alegre e mesmo reivindicando junto a autoridades municipais esse compromisso com a educação [...] Outro exemplo de forte liderança da Escola foi a coordenação do processo do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) na Nova Santa Marta. (OST, 2014, p. 145).

Hoje a comunidade conta com aproximadamente 12.722 habitantes<sup>14</sup> e apesar de ter sido beneficiado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), ainda existem problemas de infraestrutura urbana em algumas áreas menos desenvolvidas da região, e outros relacionados a questões sociais como, por exemplo, o tráfico de drogas e o consequente número de crimes e assassinatos, como ressalta reportagem do jornal Diário de Santa Maria, do dia dois de janeiro de 2018:

---

<sup>14</sup> Dados da prefeitura, disponível em: <http://santamariaemdados.com.br/1-aspectos-gerais/1-4-bairros-districtos-e-regioes-administrativas/>. Acesso em: 26/05/2018.

O ano de 2017 fechou com cinco assassinatos a mais em relação a 2016 em Santa Maria. Foram 64 homicídios, uma legítima defesa - que não configura crime - e seis latrocínios (quando a pessoa mata para roubar), totalizando 71 mortes violentas. [...]Os bairros com maior incidência dos crimes de assassinato foram Nova Santa Marta (10 casos) e Urlândia (cinco casos). Já as regiões com maior registro de assassinatos foram a Oeste em primeiro lugar (21 casos) e Sul em segundo (12 casos). Grande parte das vítimas são homens com idades entre 18 a 29 anos. A motivação dos crimes de homicídio, segundo o levantamento da Polícia Civil, são rixas e desavenças (40%), seguidas de tráfico de drogas (30%). O restante dos casos diz respeito a crimes passionais ou por outros motivos. (DIÁRIO DE SANTA MARIA, 2018).

O público da Escola está constituído por famílias de baixa renda, que estão imersas na realidade até aqui ressaltada, o que torna o fazer diário imenso desafio humano e pedagógico, já que os professores têm de atuar para além de questões teóricas e mesmo metodológicas e, para isso, contam com a estrutura da Escola.

Estruturalmente, a Escola conta com salas de aula climatizadas, com duas salas de multimídia, com um laboratório de informática com acesso à internet. A escola oportuniza ainda aos professores e estudantes cinco kits multimídia formados por computador, projetor e caixa de som, para a diversificação das atividades em sala de aula. A biblioteca da escola deve ganhar um destaque positivo, já que conta com o espaço do acervo e de sua consulta e com outra sala em anexo, para que os estudantes tenham a experiência da leitura em espaço mais calmo e aconchegante chamado de Sala de Leituras. O acervo da biblioteca é bastante atual e diversificado, e a área de história é particularmente privilegiada já que conta com livros didáticos e livros de literatura histórica em geral, assim como com assinatura de periódicos específicos da disciplina.

Os estudantes também têm acesso a ginásio poliesportivo e a sala de jogos, ambientes nos quais se dá uma formação plena no campo da educação física. Nesse mesmo sentido, o laboratório de ciências também é um espaço bem equipado e permite aos estudantes o contato empírico com experiências científicas conectadas às ciências biológicas. A escola conta com refeitório, no qual são oferecidos lanches a todos os estudantes nos turnos da manhã e da tarde, além de almoço a cerca de duzentos estudantes diariamente, sendo todo esse processo acompanhado por nutricionista e apoiado pelo programa Mesa Brasil Sesc<sup>15</sup>.

Além dos espaços já citados, se destacam os ambientes administrativos da escola, todos bem estruturados e convenientemente organizados para que todos os setores da escola

---

<sup>15</sup>“O **Mesa Brasil SESC** é uma rede nacional de bancos de alimentos contra a fome e o desperdício. Seu objetivo é contribuir para a promoção da cidadania e a melhoria da qualidade de vida de pessoas em situação de pobreza, em uma perspectiva de inclusão social. Trata-se essencialmente de um Programa de Segurança Alimentar e Nutricional, baseado em ações educativas e de distribuição de alimentos excedentes ou fora dos padrões de comercialização, mas que ainda podem ser consumidos” (Disponível em: <http://www.sesc.com.br/porta/site/mesabrasilsesc/quemsomos/>. Acesso em 05/05/2018).

possam funcionar da maneira fluída no atendimento à comunidade escolar. Todos esses detalhes mostram que a Escola Marista Santa Marta tem um excelente ambiente físico e organizacional que preza pelo atendimento anual de em média mil estudantes, todos com bolsas de acesso educacional integrais.

A Escola está enquadrada dentro da perspectiva da Rede Marista como “Escola Social”, caráter que manteve desde o início, estando, quanto às características pedagógicas, alinhada com os documentos institucionais Maristas que dão o norte para a sua atuação.

Nesse sentido, cabe ressaltar a construção curricular da Rede Marista de Educação que traz de maneira geral a visão da instituição sobre educação e traduz a partir do documento seus valores evidenciados nos conhecimentos, saberes, discursos e competências a serem construídos pelos estudantes maristas no seu percurso formativo, bem como formaliza as intencionalidades e as políticas curriculares da Rede Marista de Educação Básica (Matrizes Curriculares do Brasil Marista, 2016).

*No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é compreendido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. No currículo, estabelecem-se espaços de aprendizagem e modos de orientar as políticas e práticas educativas que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. Tal perspectiva de organização do currículo exige, por parte dos sujeitos da escola, a criação de redes e teias curriculares que favoreçam as conexões entre saberes, valores, conhecimentos e especificidades conceituais, discursivas, procedimentais dos componentes curriculares de modo a produzir perspectivas sistêmicas e amplas de conhecer, problematizar, pensar, dizer e viver as realidades. (MENTGES, MARQUES, SALDANHA, 2015, p.8).*

Nessa perspectiva, observamos que as potencialidades da comunidade escolar estão amplamente resguardadas, visto que a Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista (2016) não se apresenta com caráter doutrinador, senão como uma orientação para a atuação docente, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento, permitindo aos estudantes juntamente com seus professores construir e buscarem o conhecimento a partir do que é mais significativo, tanto pelo momento histórico em que estão imersos quanto pela bagagem cultural com a qual chegam à sala de aula.

Ainda dentro da perspectiva institucional, lembramos que os documentos que norteiam nossa atuação estão em completo acordo com a legislação vigente, principalmente no que toca às propostas dos PCN's:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, enquanto documentos norteadores das práticas pedagógicas na escola, apresentam uma declarada intenção*



de romper com as fronteiras disciplinares, propondo a organização do currículo por áreas do conhecimento, com temas transversais e deixando em aberto a definição específica de conteúdos para cada etapa (série/ano). As avaliações externas, como *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, *Prova Brasil* e *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, elaboradas com base nas competências e habilidades previstas para a conclusão de cada etapa da Educação Básica, reafirmam a ideia de um currículo que não privilegie apenas as informações, mas sobretudo, as conexões possíveis entre elas, expressas pelo saber fazer (MENTGES, MARQUES, SALDANHA, 2015, p.10).

Ressaltamos que a Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista (2016), específica do componente história, traz um conceito de historiografia amplo, compreendendo desde a perspectiva materialista da história, passando pela Escola dos Annales em suas três gerações, destacando aí o inevitável cruzamento de percepções dessas correntes teóricas em que “o ensino da História não seria voltado apenas para interpretar os fatos”, mas compreendendo os fatos, por exemplo, a partir da história das mentalidades ou das formações estruturais da sociedade, proporcionando “ao estudante um entendimento crítico da sociedade em que vive e de sua posição nesta sociedade”, já que se entenderia como sujeito histórico (Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista, 2016, p. 85).

Como objeto da história, a Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista (2016), no que tange à história, apresenta a visão de que a “História neste século XXI, em diálogo com as diferentes correntes historiográficas, está diretamente relacionada à pluralidade e à diversidade das complexas sociedades humanas”, dando um caráter novamente amplo e irrestrito para o entendimento da história como transformador da vida e da sociedade (Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista, 2016, p. 86).

A partir dessas possibilidades é que encontramos nosso fazer diário como algo realmente significativo, não só pela atuação direta com os estudantes, mas pela própria possibilidade de construir/desconstruir a prática e as concepções pedagógicas, de modo que a práxis esteja presente nesse processo. É latente que nos referimos ao ensino de história, mas não desconsideramos a contribuição dos outros componentes curriculares, que integram e interagem de maneira mais ou menos incisiva, transformando o próprio ensino a partir de arcabouços que desnaturalizam conceitos outrora aprisionados por uma formação acadêmica mais pragmática da qual somos oriundos.

É com essa noção de desconstruir a prática docente para reconstruí-la diariamente que buscamos a academia, no sentido de expandir as discussões, assim como de nos colocarmos em contato com o que de mais novo vem ocorrendo no campo da Educação enquanto princípio científico, considerando assim as Narrativas Autobiográficas como fio condutor desse processo.

## **6 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

Os seres humanos lidam com o passado a todo instante, mas não necessariamente com a história, visto que essa está baseada constitutivamente na interpretação do passado e não somente em sua percepção cotidiana. O professor, enquanto agente de transformação social deve, portanto, buscar ao máximo o embasamento para sua atuação, desenvolvendo a consciência de ir além da pura transmissão de conhecimentos, estando sua prática inerentemente atrelada à teoria e, por conseguinte, a pesquisa seja de maneira empírica ou mesmo conceitual. Consideramos essa questão como resultado direto da práxis descrita por Rüsen (2001) como um processo indissociável entre empírico e teoria, pois uma é decorrente da outra.

Obviamente, o processo de construção da história está permeado pela teoria, visto que essa objetivamente deve orientar metodologicamente o trabalho do historiador e, de maneira considerável, a sua atuação docente, para que o exercício de desenvolver a consciência histórica seja realmente efetivado e não simplesmente mascarado como acontece quando ocorre somente a transmissão de conteúdos específicos. Mas não podemos esquecer que o processo de formação da história, seja consciente ou inconscientemente, se vale das necessidades e dos interesses que a despertaram, ou seja, as necessidades geram carências específicas e essas podemos considerar históricas, relativizando-as aos interesses sociais.

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

Partindo-se do pressuposto em que o conhecimento cotidiano está intimamente conectado ao senso comum, é natural que se busque entender esse processo considerando que a sensibilização do estudante para temas diversos, como os presentes na estrutura curricular, parte de seus interesses imediatos. Sendo assim, a desnaturalização e o estranhamento causados por tal estrutura de conhecimento devem ser um dos pontos basilares do processo para uma educação emancipadora, no sentido em que a mesma possa fazer o caminho inverso.

Cunha e Röwer (2016, p. 55) destacam, por exemplo, o caso de Heródoto, notório historiador grego tido como o pai da história, no sentido de que ele propôs em “sua obra a intenção de oferecer aos seus contemporâneos a possibilidade de, através da narrativa” sobre a realidade, “refletirem sobre quem são e qual o sentido de suas existências”, dando significado ao ser ou tornar-se humano a partir da consolidação de uma memória histórica de fato.

Nessa perspectiva, a opção em explorar/trabalhar/pesquisar a concepção de narrativas autobiográficas aliada ao ensino de história na educação básica teve como motivação a possibilidade de, a partir dessa concepção, mensurar de que maneira os processos de ensino são ou não significativos para os estudantes, questão bastante clara na perspectiva de Röwer, Cunha e Passeggi (2015), quando fazem uma análise específica sobre o ensino da sociologia, com a qual concordamos, vista a proximidade para com o ensino de história no mesmo contexto:

A compreensão sobre o senso comum é importante, na medida em que, se a realidade como vivida é a base da argumentação do senso comum que constitui os modos de interpretação das pessoas na cotidianidade, então o estranhamento e a desnaturalização no ensino de sociologia na educação básica pode partir do senso comum e das vivências individuais. A possibilidade de estranhar e desnaturalizar o senso comum através dos relatos autobiográficos remete a estranhar e desnaturalizar práticas cotidianas. E o estranhamento e a desnaturalização compreendidos como atos pedagógicos imputa a possibilidades de deixar em suspensão modos cotidianos de ser/fazer/sentir/compreender e construir outras organizações de si e compreensões sobre o outro e sobre a relação eu-outro. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p.21).

Como destacado, a utilização das narrativas autobiográficas nesse contexto escolar é instrumento de possibilidades diversas quando tem por objetivo a transformação ou a ressignificação do entendimento da realidade pelos sujeitos nela inseridos. A pesquisa em si e sua posterior análise e conceitualização, segundo Josso (2010, p. 72), não se enquadra a “nenhuma das ciências humanas”, apresentando-se como uma nova perspectiva, que se sustenta na práxis, na qual o pesquisador é sujeito da própria pesquisa, ora se afastando, ora se aproximando do processo, constituindo a “*construção de uma subjetividade autêntica*”, o que se reflete também no ator da pesquisa, criando o

[...] conceito de existencialidade singular-plural [...] uma problemática que acompanha o percurso da *vida vivenciada numa tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais*. (JOSSO, 2010, p. 72).

Partindo desses pressupostos, é necessário compreender o “terreno” e o “material” de que decorre a pesquisa. Como nos ensina Delory-Momberger (2012, p.525), essas duas características são bastante pontuais ou de “natureza particular”, já que o pesquisador só terá acesso garantido se houver recíproca do sujeito na construção e aceitação do ato de biografar-se.

Essa situação que se apresenta ao longo do processo passa por algumas etapas importantes. Assim, destacamos alguns pontos que concluímos pertinentes, ressaltados por Josso (2010), acerca da utilização das narrativas autobiográficas como processo de pesquisa formação<sup>16</sup>:

1. Distanciamento, que ocorre no decorrer do processo, quando da alternância entre atividades individuais e coletivas, e mesmo na relação entre o primeiro contato com a possibilidade de uma narrativa de si e os processos seguintes;
2. Implicação, sendo pertinente que o indivíduo/estudante esteja disponível e empenhe-se na elaboração de um trabalho autobiográfico, colocando-se como aprendente de si e do outro;
3. Responsabilização, sentimento de importância do processo de narrar-se, intrínseco à implicação, no caso do ensino fundamental.
4. Intersubjetividade, presente desde a tomada de conhecimento do método autobiográfico, perpassa a narrativa escrita e principalmente o momento de análise dela em grupos, ocorrendo a partir disso a possibilidade do estranhamento de si e do outro, princípios fundamentais para o processo autobiográfico.

Apesar de oferecermos aqui uma análise bastante subliminar dessas quatro perspectivas apresentadas por Josso (2010), podemos inferir a partir delas a condição do sujeito como partícipe do processo, tornando por vezes a pesquisa um fator muito mais subjetivo do que realmente ela parece, já que a centralidade do processo não é a análise de um conteúdo ou de conceitos fechados explicitados através de um discurso, mas antes um saber que, segundo Delory-Momberger (2012, p. 525), pode estar implícito desde a formulação inconsciente de sua narrativa, pois “assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao *discurso*, às formas orais ou escritas de um verbo realizado”, reportando-se a uma “atitude mental e comportamental”, ou antes a um formato de compreensão que se estrutura a partir da

---

<sup>16</sup>Apesar de buscarmos referência na obra de Josso (2010), acreditamos como ressalta a própria autora, que cada ambiente gera especificidades e é delas que nasce a riqueza do trabalho com as narrativas autobiográficas como dispositivo de formação, seja em qualquer nível do processo educacional. Dessa forma, levando em consideração que a autora traz a construção de um projeto aplicado ao ensino de adultos em nível superior, apontamos os caminhos de forma genérica, no sentido de adaptação ao público de nono ano do ensino fundamental.

“experiência e da ação” que é exercida constantemente nas relações dos seres humanos com o meio em que estão inseridos.

Essa abordagem, que vai contra a corrente das abordagens redutoras habituais, entusiasmo ou desorienta pela visão de conjunto que propõe [...] as capacidades são exercidas de variadas maneiras, o trabalho biográfico exige criatividade para evoluir na singularidade da situação da narração (JOSSO, 2010, p. 37).

Se as narrativas autobiográficas seguem esse caminho de uma reinterpretação de si, nada mais pertinente que essa metodologia seja aplicada na educação de maneira geral, e mais especificamente na educação básica, visto que o espaço escolar deve buscar a sua transformação, que está ligada diretamente à transformação de docentes e discentes, tornando este espaço em lugar de criação e da emancipação dos indivíduos perante a sociedade, de tal maneira que o individual se transforma em coletivo a partir do momento em que as narrativas tornam-se uma rede de interlocuções acerca de determinada realidade. Essa perspectiva pode ser encontrada na afirmação de Josso (2007, p. 415):

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade.

Ainda em Josso (2007) encontra-se uma nomenclatura para descrever essa atitude que o narrador de si desenvolve consigo e com sua realidade, quando ela se refere à existência singular-plural, ou seja, um fator que influencia de maneira significativa na elaboração da identidade dos indivíduos levando em consideração o aspecto global.

Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade [...] essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousaríamos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

No que tange às histórias de vida e à formação, ocorre uma aproximação com a racionalidade e o imaginário, no sentido que destaca Josso (2010, p. 297):

Por um lado, a sua perspectivação temporal impõe a organização sinérgica de uma herança revisitada, aqui e agora, à luz dos desejos e das questões do presente, e de um dever em invenção, povoado de múltiplas expectativas projetadas desde a infância; por outro, a encenação de um itinerário ou de uma errância em história, a partir de uma escolha de referências, sem dúvida objetiváveis e racionalizadas, mas numa forma narrativa que lhe prefigura o sentido.

Essa questão demonstra que o indivíduo se constrói a partir de uma base imaginária, que se conecta ao real pela própria narrativa, que só é quebrada após a sua análise. Como analisa Baczkó (1985, p. 297), o imaginário social por vezes parece oculto ou escondido no sentido científico, só aparecendo na tentativa de desnudar os “agentes sociais”, despojando-os “das suas máscaras, das suas roupagens, dos seus sonhos e representações”. O problema destacado pelo autor nessa questão é a de os sujeitos serem desnudados externamente, ou seja, a projeção real de um imaginário vinda de uma análise científica do pesquisador para o pesquisado, quando o mesmo deveria vir do âmago do sujeito ao narrar-se, quebrando com qualquer reflexão determinista a esse respeito.

Ricoeur (1997) afirma, a partir de uma perspectiva narrativa, que o imaginário está presente na história enquanto condição para a construção de uma visão da realidade, estando a explicação histórica conectada à individuação de acontecimentos que são por vezes preenchidos por uma construção quase que ficcional, em que ficção ancorada ao imaginário permite à história se igualar à memória. Obviamente, conclui-se que o imaginário está atrelado a construções relacionadas às narrativas autobiográficas, já que trazem subjetividades em seu processo constitutivo.

Corroborando com o aspecto subjetivo, Ferrarotti (2010, p. 36) propõe que o método biográfico parta do “ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”, estando sujeito à subjetivação autobiográfica no sentido de que “baseia-se em elementos e materiais” expostos “às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”.

As narrativas autobiográficas podem ser consideradas como uma construção social não necessariamente conectada à realidade, pois não objetiva esclarecer a realidade como fato e sim como processo formador ou constituidor da memória do vivido, do sentido, do aprendido, que se ressignifica a partir do momento em que o sujeito/indivíduo se busca e se reconstrói a partir da própria memória, consolidando a descrição constitutiva de sua formação (ABRAÃO, 2011).

O ir e vir, entre as questões macro ou micro estruturais, ganham significado elementar em nossa perspectiva, quando oferecem a percepção de o narrador estar conectado ao todo social de maneira relevante, sem perder sua individualidade. Como destaca Abraão (2003, p. 82), existe um “caráter dialético”, através do qual é possível entender as “histórias de vida” como “inserida sem um sistema”, esteja ele definido em caráter amplo ou restrito, na perspectiva de que as narrativas se constituem a partir do caráter social em que estão inseridas.

Nesse ínterim, observa-se a partir de outras perspectivas o desenvolvimento e a justificativa sobre a relação entre individual e coletivo, e como isso está conectado às narrativas autobiográficas. Moita (1995, p. 113), por exemplo, considera como metodologia a pesquisa autobiográfica, quando coloca “em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Complementando essa ideia, Abrahão (2003, p. 81) explicita as “potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural”, entendendo os estudos autobiográficos “como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias” está intimamente conectada à existência de “mundos” e “tempos sociais” plurais.

O tempo é assunto imbricado como fazer do historiador, sendo tema inexorável na constituição da história enquanto componente curricular da educação básica. No que tange às narrativas autobiográficas, o conceito de tempo aparece de maneira significativa, principalmente na constituição do tempo histórico ao qual a narrativa está atrelada. Para além dessas questões, devemos lembrar que Ricoeur (1995) traça uma perspectiva temporal que aparece de maneira tridimensional, em que o passado, o presente e o futuro se relacionam de maneira entrelaçada, já que a experiência temporal do indivíduo, como já observado anteriormente, constrói seu sentido através da articulação da narrativa e, a partir dela, conjugando as perspectivas individual e social.

Nesse sentido, observamos uma possível oposição entre tempo cronológico e fenomenológico, ambos conectados na concepção de tempo histórico, ou ainda aquele que emerge das narrativas autobiográficas enquanto constitutivas de um processo individual/coletivo, coletivo/individual.

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido) (ABRAÃO, 2011, p. 166).

Quando pensamos em utilizar as narrativas autobiográficas no campo metodológico, torna-se importante a apropriação da influência do pesquisador nos resultados da pesquisa, visto que por mais que o que se busque seja o processo pelo qual o narrador passa ao narrar a si mesmo, o pesquisador como um interlocutor/professor influencia e participa do processo, ressignificando não só o seu fazer, mas também o seu ser.

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador [...] Isto, caracteriza o processo de pesquisa que consiste em ‘fazer surgir’ histórias de vida, biografias, autobiografias, em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, aspectos subjetivos (ABRAHÃO, 2003, p. 86).

Todas essas considerações permitem que enxerguemos as contribuições metodológicas das narrativas autobiográficas para um ensino da história significativo e transformador da realidade, principalmente conectado à ideia de revolução social, visando à subversão do sistema capitalista nos atuais moldes. Não que estejamos militando pela implantação de outro sistema político, mas sim a favor de considerar a escola um ambiente revolucionário, se não por natureza, por construção e constituição social adquirida através de processos de reconhecimento e de tomada de consciência histórica. É óbvio, mas é necessário esclarecer, que a referência que fazemos não está conectada a um contexto marxista mais pragmático, proletário, mas antes de tudo a uma revolução diária calcada em um processo de ensino aprendizagem ao qual a nossa prática como professores deve ou pelo menos deveria estar inserida (COHEN, 2013).

## **6.1 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DISCENTES: APROPRIAÇÕES E ESTRANHAMENTOS**

A aplicação de nosso referencial, enquanto etapa prática de pesquisa, se efetivou ao longo do primeiro trimestre de 2018, levando em consideração o conteúdo programático aplicado no período, conforme a Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista (2016). Dessa maneira, nossa pretensão foi trabalhar junto aos estudantes de maneira que houvesse a possibilidade de eles perceberem, a partir de um processo de estranhamento, o que são narrativas e de que maneira elas podem se constituir em autobiografias ou narrativas de si.



Foram duas turmas de nono ano do ensino fundamental as participantes do processo, levando-se em consideração a nossa atuação junto a essas turmas. As nomenclaturas para cada uma delas será a utilizada pela própria escola, sendo turmas 191 e 192. A turma 191 conta com trinta e cinco estudantes e a 192 com trinta e seis, totalizando setenta e um estudantes. Desse total, participaram ativamente de todos os processos propostos cinquenta e dois estudantes, ficando uma proporção arredondada de 73% de estudantes participantes e 27% de participantes parciais. Essa abstenção no desenvolvimento das atividades tem inúmeros motivos, estando em maior medida relacionada a faltas justificadas ou não nos períodos em que as atividades foram propostas, até a falta de interesse ou o total estranhamento em relação à proposta.

O motivo de escolher as turmas de nonos anos tem relação com os conteúdos programáticos, além da questão da idade em que os estudantes se encontram, justificando-se isso pelas concepções de juventude a qual nos embasamos. Esses motivos não descartam possibilidades de trabalho nos mesmos moldes com os outros anos do ensino fundamental, desde que observadas questões específicas como o tema a ser abordado e a própria questão de tempo.

Nesse ponto, acreditamos necessário destacar o planejamento trimestral da disciplina de história, no sentido de colaborar para o entendimento dos resultados do que se pesquisou. O primeiro trimestre trouxe por base o desenvolvimento de competências em quatro níveis: acadêmico, ético-estético, político e tecnológico, observando que todos os eixos estão fundamentados na Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista (2016).

Portanto, na concepção das competências acadêmicas, destaca-se a ideia de reconhecer as relações entre presente e passado, identificando a ação humana nos processos históricos, utilizando o conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico, estabelecendo relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.

No sentido das competências ético-estéticas, a análise de forma crítica dos fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos e à dignidade humana é ponto base. A reflexão sobre os problemas atuais de forma crítica e a proposição de soluções éticas, que visem o respeito às diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras. Essas questões buscam em relação aos estudantes o posicionamento de forma livre e determinada perante os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da atualidade.

No mesmo sentido, as competências políticas têm o intuito de trazer a compreensão e o posicionamento ético em relação aos processos históricos, identificando as problemáticas

atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista à sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural, além do respeito à alteridade, já que o reconhecer-se como sujeito histórico capaz de alterara realidade em que vive é fundamental.

As competências tecnológicas são necessárias, pois visam a análise das diversas tecnologias produzidas pelos seres humanos, compreendendo-as como fontes históricas, relacionando essas tecnologias ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.

No sentido dessas concepções, nosso trabalho ainda girou em torno do desenvolvimento de habilidades pontuais, sendo elas:

- A. Entender e relacionar os diversos acontecimentos do final do século XIX e início do século XX, como causa e efeito das ações humanas, observando aspectos macro e micro espaciais, em uma realidade global e local.
- B. Compreender o desenvolvimento dos problemas socioculturais brasileiros, buscando identificar fatores de transformação social a partir de práticas diárias.
- C. Identificar as rupturas ou continuidades dos processos históricos relacionados ao contexto global, na perspectiva de constituir de maneira crítica um entendimento sobre o sistema ocidental de organização do trabalho e da conquista de direitos sociais a partir desse fator.
- D. Internalizar os conceitos de Cidadania, estabelecendo a ideia de cidadão a partir da história da legislação brasileira, culminando com a Constituição Federal de 1988.

Na mesma perspectiva, destacamos a seguir os conteúdos nucleares e seus desdobramentos, no sentido de demonstrar a partir de quais questões históricas buscamos constituir nossa intenção de perceber nos estudantes a interiorização do processo de percepção da cidadania.

Conteúdos Nucleares:

- I. Diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento histórico.
- II. Diversidade de fontes e versões sobre os conflitos dos séculos XIX e XX, que influenciaram a contemporaneidade.
- III. O Imperialismo do século XIX e seus desdobramentos.
- IV. As ideias políticas e sociais, as relações de trabalho e as manifestações de resistência nos séculos XIX e XX.
- V. O expansionismo norte-americano e seus efeitos na América em meados do século XIX e início do século XX.

- VI. Os impactos do liberalismo nas sociedades capitalistas do século XX.
- VII. Sociedade, cultura, política e economia na formação do Estado brasileiro durante o Período Republicano.

Conteúdos Específicos:

- I. Segunda Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo financeiro.
- II. Transformações no mundo do trabalho e consumismo desenfreado.
- III. Correntes ideológicas do socialismo: Socialismo utópico, socialismo científico e anarquismo.
- IV. Imperialismo Europeu no século XIX: domínio econômico e cultural da África, Ásia e Oceania.
- V. Darwinismo social e Eugenia: as ideias de superioridade da raça.
- VI. A crise do Império Brasileiro: conflitos de poder, economia cafeeira e abolição.
- VII. Sociedade brasileira após a abolição da escravidão: manutenção da ordem social.
- VIII. A proclamação da república brasileira: golpe ou processo democrático?
- IX. República oligárquica: disputa econômica e poder local.
- X. Conflitos civis no Brasil nas décadas de 1910-20.
- XI. A primeira guerra mundial: causas e desdobramentos.
- XII. Revolução Russa de 1917: a revolução popular e a ditadura do proletariado.

As concepções e escolhas citadas foram construídas a partir da discussão entre os professores da área das ciências humanas, que na escola compreendem os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Ensino Religioso, em uma perspectiva de trabalho orientada nesse sentido pela coordenação pedagógica da escola, bem como pelos seus documentos institucionais, que dão base a uma atuação organizada, mas não necessariamente autoritária, pois o currículo possibilita fissuras nas quais especificidades podem surgir, transformando a prática, que neste caso ainda estaria embasada pela teoria numa perspectiva aberta de currículo.

A partir dessas posições que elencamos, as atividades se seguiram com os estudantes ao longo do primeiro trimestre, tendo início justamente com o contato com as questões autobiográficas e com a tomada de consciência do narrar-se, para então prosseguir com as aulas direcionadas aos conteúdos programáticos.

As proposições aos estudantes se estabeleceram em cinco processos básicos, ancorados nas etapas destacadas por Josso (2010), as quais nos referimos acima (p. 49), observando a importância de cada fase, a partir do qual os estudantes se mostraram mais

interessados/instigados, evidenciando estarem “implicados” a partir de maior consciência do processo:

1. Apresentação do método autobiográfico, estranhamento com a atividade e a possibilidade da escrita de si;
2. Início do processo de construção/criação da primeira narrativa autobiográfica escrita;
3. Releitura e partilhadas narrativas em pequenos grupos, escolhidos pelos próprios estudantes;
4. Re-construção/re-criação da narrativa autobiográfica escrita;
5. Discussão com os estudantes sobre o processo de estranhamento, significações e re-significações a partir da construção/re-construção – criação/recriação das narrativas, a partir de suas percepções.

Utilizamos como método pedagógico para a introdução do processo (item 1) uma atividade a partir de três textos diferentes, cada um apresentando uma forma ou modelo narrativo<sup>17</sup>. Esses textos traziam narrativas relativamente simples, que possibilitaram aos estudantes o processo de imersão na possibilidade de construção de uma narrativa própria, com a estruturação de significados a partir de elementos formadores e constituidores da história de vida de cada um.

A opção de trabalhar com pequenas narrativas de indivíduos reais foram propositais, no sentido de conectar com o objetivo em questão. Assim, os textos trouxeram a história de vida de dois escritores, Fernando Pessoa e Monteiro Lobato, e de uma professora, Jacqueline Salgado.

A narrativa de Fernando Pessoa se caracterizou pela possibilidade de o autor reconhecer pontos nevrálgicos de sua história de vida a partir da criação de seus heterônimos. No caso de Monteiro Lobato, a narrativa girou em torno de realizações pessoais alcançadas através de suas obras e como isso afetou a sua vida inclusive após a sua morte projetada. No caso da Professora Jacqueline, a criação remontou as diversas percepções de sua infância, dividida em fases relacionadas às inúmeras casas nas quais viveu.

Essa diversidade narrativa na concepção do método, esse processo de desenvolvimento inicial das atividades possibilitou aos estudantes, em nossa opinião, entender que

---

<sup>17</sup> A versão dos textos trabalhados com os estudantes, que discutiremos brevemente no sentido de contextualização, consta em anexo.

o processo de autoria nas narrativas autobiográficas realiza-se mediante operações de linguagem e compreende processos cognitivos e sócio-históricos pelos quais a pessoa que escreve se apropria de suas experiências e se constitui pelo ato de escrita como autor, ao tempo que reinventa sua condição humana. Não se trata, portanto, de se expressar pela linguagem, mas de se constituir pelo ato de linguagem (PASSEGGI; CUNHA, 2013, pp. 45 e 46).

O ensino de história pode por vezes ser algo bastante abstrato e a nossa história pessoal também pode se confundir, necessitando de referenciais que por vezes não são claros. Pensando nessa perspectiva, é que começamos o processo do narrar-se com os estudantes, em que foi destinado o tempo de um período de aula (50 min.) para a pura reflexão acompanhada de rabiscos e anotações, que permitissem aos estudantes se apropriarem da própria história, em que o estranhamento já começou a atuar, quando observamos que muitos estudantes demonstravam não ser tarefa fácil acessar essas informações, relatos constituídos pela oralidade em sala de aula, mas que aparece, por exemplo, nos seguintes trechos de narrativas<sup>18</sup>:

“Alguns acontecimentos de minha vida não podem ser colocados no papel. Enfim não gosto muito de escrever sobre mim, isso já ta sendo bem difícil pra mim.” (E 05/191).

“Foi um pouco muito triste porque não gosto de falar sobre o que aconteceu em minha vida e muito menos ler e relembrar os fatos que ocorreram comigo.” (E14/192).

Esse processo inicial de estranhamento constitui-se em perspectiva básica da atividade autobiográfica, já que “a desnaturalização do ‘experenciado’ torna-se uma experiência” afetando diretamente na “atribuição de sentidos” pela qual os estudantes passam. Destacamos a visão de Röwer (2016, p. 185) quando percebemos que estranhar, assim como desnaturalizar, “são possibilidades, não garantias”, dado que ocorrem “como tarefa individual, na medida da desnaturalização da ‘visão do mundo’” e, conseqüentemente, demonstram ser processo vital na tomada de consciência de si.

Para que a desnaturalização de si e do mundo ocorra, o indivíduo constrói-se na perspectiva de “recordações-referências”, que constituem a memória de maneiras “simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”, estando em um campo de ambivalência onde existe “uma dimensão concreta ou vivível” atuando no nível da

---

<sup>18</sup> As narrativas autobiográficas dos estudantes seguirão a seguinte regra: E = Estudante; número de identificação individual (concebido de maneira aleatória); número de identificação da turma. Entendemos necessária essa regra para manter a discrição em relação aos estudantes e suas histórias de vida.

percepção, e outra “dimensão invisível” que se situa no campo das “emoções, sentimentos, sentido ou valores” (JOSSO, 2010, p.37).

A passagem abaixo demonstra esse sentido:

“Nos meus 12 anos minha mãe faleceu eu fiquei muito triste e até pensava em me matar só que eu pensava que eu tinha muitos sonho há seguir” (E05/192).

A “dimensão invisível” descrita por Josso ao longo de suas obras nos aproxima da visão de Delory-Momberger (2012, p. 524), que insere a especificidade “da pesquisa biográfica” no sentido “de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual” está atrelada necessariamente ao “tempo biográfico” que está situada “na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”, em nossa análise específica, a escola.

Essa percepção do tempo biográfico atrelado à construção psíquica dos espaços e das relações é nítida nas narrativas dos estudantes.

“Tenho muitas memórias [...] brincava de puxar carrinho atado por uma corda, jogava bolita com meus amigos no fundo de casa [...] me lembro de idas e vindas da escola cada vez com mais conhecimento, até chegar nos dias de hoje que tenho muitos colegas e amigos na escola e professores que me ajudam a ver o mundo com um olhar diferente.” (E06/192).

Referindo-se à escola:

“Conheci pessoas novas, amigos que me receberam bem e de braços abertos [...] acabei conhecendo minhas melhores amigas que considero muito até hoje.” (E8/192).

“Aos 5 anos, entrei na escola. Eu adorava minha professora [...] Eu sempre fui muito dedicada, tanto que na Educação Infantil (Pré-escola), eu aprendi a: ler, escrever com letra cursiva, somar, subtrair e comecei a decorar a tabuada em casa.” (E09/192)

“Estou aqui nessa turma [...] que eu vou chorar muito quando me separar deles pois fizeram parte dos melhores momentos da minha vida. Vou seguir minha vida como está e tentarei deixar ela melhor a cada dia.” (E11/192).

A referência aos espaços a que a memória está ancorada demonstra a subjetividade das narrativas autobiográficas, na medida em que as consideramos orientadas dentro de perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas, em que “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo”,

construindo e organizando a “experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*” (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 524, 525).

Dentro de toda essa subjetividade, Röwer (2016, p. 178) nos possibilita entender que as narrativas também constituem campo fértil quando “os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais”, e a partir disso tomam consciência do seu lugar de maneira bastante objetiva, mesmo que por caminhos que talvez não estejam tão claros para o escrevente/narrador, mas que de qualquer maneira ressignificam o saber e o desenvolvimento de um projeto de vida em formação.

“Sabe eu antes era uma pessoa tão igual as outras [...] mas hoje vejo que o diferente é bom! Agora eu sei o que é ser feliz, eu sei que existe bastante diversidade.” (E03/192).

“Eu não queria crescer queria ser criança ainda e aproveitar o tempo que muitas vezes a gente nem liga mais ele passa e nunca mais volta, mais fazer o que é assim a vida, eu me lembro de muitas lembranças [...] elas são muito especiais e importante para mim é a única coisa que ninguém pode tirar de ninguém. Aproveite em quanto tem chance, pense e sonhe não desista porque eu não vou desistir tão fácil não.” (E11/192).

A concepção de responsabilidade sobre o que se é e o que está por vir emerge nas falas, no sentido de, mesmo não querendo mudanças, ou as estranhando, um novo sujeito está emergindo a partir do reconhecimento de si, empreendido de maneira substancial. Essa questão aparece ainda nas seguintes narrativas:

“Na 5ª série comecei a gostar de meninos, e então descobri que sou bi afeminado [...] agora estou aqui esperando minha vida continuar. (E07/191).

“Eu devia ter 7 anos quando comecei o teatro e descobri que era bissexual.” (E10/191).

A busca por processos de transformações estão arraigadas com a temporalidade e demonstram, segundo Röwer (2016, p. 178), o exercício de “compreensão dos significados das experiências de formação e aprendizagem”, cabendo um destaque para a ideia já mencionada de Josso (2010), referente ao fator de “implicação” dos narradores em sua tomada de consciência de si de maneira profunda, o que nos leva a crer que realmente ocorreram ressignificações na organização do processo narrativo, destacando a possibilidade real do método autobiográfico em educação. Apesar do tom conclusivo, é claro que não

paramos nossa análise, mesmo sabendo da profundidade das constatações acerca das autobiografias que observamos até aqui.

Biografar-se também pode ser revelador de processos de superação de momentos críticos, possibilitando ao narrador examinar suas vivências, criando diagnósticos que talvez estejam na causa do próprio problema:

“Tenho ainda um transtorno de ansiedade, e os sintomas me afetam muito, principalmente na minha vida escolar, porque? Porque alguns sintomas são:  
- insônia e pesadelos;  
- Falta de concentração; e dentre outros.  
Minha vida se tornou uma batalha diária contra a depressão, e isso é péssimo pra mim, porque não consigo aproveitar a vida.” (E01/191).

Mas, em um segundo momento, observamos que a perspectiva mudou:

“[...] com o tempo aprendi a conviver com isso, a depressão é uma morte lenta, dolorosa e silenciosa, [...] a cada dia é uma dor nova, mas ninguém tem a vida perfeita, e continuo buscando melhor.” (E01/191).

Essas narrativas especificamente vão ao encontro do destacado por Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115) quando afirmam que na “modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta”, já que a implicação está dada, e as possibilidades do fazer em sala de aula não se resumem mais somente a um processo de aprendizagem, mas um processo dialógico baseado na práxis, em que a tomada de consciência de si está em andamento diário, mesmo que subjetivo.

Röwer (2016, p. 179) demonstra que a “aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos”, em uma noção que dimensione a ação e o sujeito na perspectiva global que a escola deve imprimir a sua constituição enquanto espaço de formação humana.

A pesquisa centrada na escola deve, portanto, ser entendida a partir de uma problemática dialógica, criando e privilegiando abordagens metodológicas em uma perspectiva horizontal, observando “as interpretações e reinterpretações que os sujeitos participantes da ação dão as suas vivências” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA; 2016, p.115).

“Sempre tive o incentivo dos professores e isso me ajudou a ser a pessoa que sou hoje.” (E05/192).



“Eu errei pra caramba até amadurecer, e ainda estou em processo.” (E06/191).

“Em todos esses anos morando na comunidade nunca coloquei se quer um tipo de droga na minha boca, nunca dei problemas para os meus pais então acho que sou um bom menino.” (E03/191).

“Guardo cada lembrança, de tudo, comigo para sempre! É impossível esquecer algo que te marcou, então, eu vivencio todos os dias, o melhor dia!” (E08/191).

“Contei essa história [...] porque isso é algo pessoal meu, coisa que hoje eu tenho orgulho de conta, por que um dia eu já fui alguém que não queria nada da vida e hoje tenho mil planos para o futuro, hoje eu descobri que tudo é possível basta você não desisti de primeira e encara seus problemas com a cabeça sempre erguida e posso dizer que tenho orgulho de mim por quem eu já fui um dia e por quem eu sou hoje.”(E07/192).

“Hoje eu não sou como ontem, ou como antigamente, todo dia me refaço, me encontro, me descubro, penso em quem sou, em quem me tornei no intuito de ser melhor a cada dia que passar uma nova história irei contar, momentos bons irão surgir, novas fazes irei enfrentar pois nem na metade da vida cheguei tenho muito que alcançar.” (E09/191).

“Bom essa sou eu com uma história melodramática que poderia ter um ponto final, mas em vez disso tem sempre uma vírgula.” (E11/191).

As escritas destacadas demonstram justamente as interpretações dos narradores sobre o lugar e o tempo de suas memórias, como salienta Delory-Momberger (2012, p. 526), em que as interações entre a “ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas” possibilitam a tomada de consciência de si e a noção do devir, implícita em cada narrativa, em que os estudantes evidenciam a perspectiva de uma formação humana que está em processo, em construção, mas entendendo que não existe uma parada final, um fim ao qual se busca, já que somos seres dotados de complexa cognição.

Além da especificidade individual observada em cada narrativa autobiográfica produzida pelos estudantes, observamos aspectos comuns que nos falam de certa maneira da dimensão mais ampla, ou da conexão das narrativas com a constituição dos indivíduos enquanto coletivo social. As narrativas, enquanto abordagens formativas, estão atreladas a questões sócio-históricas marcadas pela “relação entre indivíduo e sociedade” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 338).

A concepção do indivíduo alienado ao funcionamento do Estado burguês é uma visão que busca construir o sujeito como portador de individualidade, mas não de autonomia real, considerando que a “representação de um devir individual portador de *trans-formação* integra as noções de concorrência, risco, luta pela vida e também um leque de possibilidades, alternativas e escolhas” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 339). Observamos que os

esforços que vêm sendo empreendidos no campo das narrativas autobiográficas é justamente o de se opor a essa visão.

A educação está inserida, nesse sentido, em um processo de constituição social central na formação dos jovens, em sociedades como a brasileira. Dayrell (2001, p. 142 e 143) nos diz que a educação “ocorre, nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico”.

Na escola, tanto por pura observação ou então apropriado das descrições a partir das narrativas autobiográficas dos estudantes, as relações estão ancoradas na formação de grupos que ocupam os espaços demonstrando a sua individualidade no coletivo, mas também criando a própria individualidade do grupo, que só se consolida no ambiente escolar, influenciando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem. Dayrell (2001, p. 148) nos confirma essa perspectiva:

a escola é essencialmente um espaço coletivo, de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. No momento em que os jovens cruzam o portão gradeado, ocorre um "rito de passagem", pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

O advento de uma ideia de “novo humanismo”, que dá ao indivíduo o papel de “autor e sujeito do mundo”, se complementa quando entendemos que a “natureza e a sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 2001, p. 137). Nessa concepção, a percepção é de que a relação que nós humanos desenvolvemos com o vivido “é construída e mediatizada pela cultura”, operando no nível de representações simbólicas entre indivíduo e coletivo ou vice-versa (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

a etimologia da palavra *biografia*, literalmente, *escrita da vida*: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, *escritas da vida*, e os indivíduos *escrevem* – *biografam* – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas.

A cultura, portanto, desde que nos constituímos humanos, influencia o indivíduo, visto que esse se torna alienado/preso a ela. Quer dizer, “quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito,

portanto, não foi produzida por ele”, mas, apesar disso, fazendo parte, se apropria e pode, a partir de ressignificações, transformar a realidade ou, pelo menos, a sua relação com ela, produzindo no nível social uma cultura própria, lembrando aqui do grupo como individual (DAYRELL, 2003, p. 53).

A fala, nas narrativas autobiográficas e no processo de pesquisa baseado nessa perspectiva, está então atrelada ao contexto cultural, como destaca Delory-Momberger (2012, p. 526):

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade.

A atividade autobiográfica está conectada de maneira elementar ao passado, sendo perceptível que a sua função “biográfica não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro”, ação que permite aos envolvidos no processo remeter-se “imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos)”, consciente ou inconscientemente (JOSSO, 2007, p. 435).

Nesse sentido, destacamos a questão da consciência sobre a cidadania ou o processo de percepção/entendimento para posterior construção/formação/constituição da cidadania pelos estudantes, que aqui se apresentam como narradores de suas próprias histórias, já que a utilização das “narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade” do sujeito/indivíduo dotado de “direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

As percepções dos estudantes sobre o tema da cidadania foi instigada através dos conteúdos, e de questionamentos que eles levaram em consideração ao construir suas narrativas, entendendo qual relação da história de vida de cada um com a cidadania.

“Ser um cidadão é agir pela sociedade, dar ideias, opiniões sejam elas contras ou a favor, participar de eventos que busquem mudanças (protestos e protestar).” (E12/191).

“A cidadania aparece na minha vida com direitos e deveres que devem ser cumpridos em ambas as partes, me refiro a mim e ao governo que me representa.” (E09/191).

“A partir das aulas de história eu percebo a ideia de cidadania como qualidade, condição de vida e a forma como participamos na sociedade” (E05/191).

“A ideia de cidadania, vai depender de diversos fatores que a formam. Ela não é praticada sem antes pensarmos nos principais ideias que cercam os fundamentos da nossa vida social e política; porém na concepção geral, cidadania é, somente, a execução de atos cidadãos como, por exemplo: a “realização” de todos os seus deveres e, conseqüentemente, a valorização de seus direitos. Um bom exemplo de “dever” cidadão é a participação na política através do voto, todavia em minha opinião, as pessoas não necessitam ser ativas em determinada área dentro da sociedade para praticar a cidadania, e sim começar pelos pequenos atos dentro de debates e conversas que você será um bom cidadão e que pratica cidadania.” (E09/192).

As definições estão mais ou menos relacionadas à história de vida em si, mas representam de maneira significativa uma visão positiva sobre a percepção/entendimento do conceito ou ideia de cidadania. Em outras narrativas percebemos que a percepção acerca do conceito estão claramente dentro de um significado nítido na construção de si.

“Onde somos permitidos participar da vida política, como participantes de um Estado. Ser cidadão é ter uma voz ativa falando na democracia e acho que nós como adolescentes procuramos pelos nossos direitos, como renovar e construir junto com outros cidadãos a nossa sociedade.” (E13/191).

“Cidadania seria a junção de nossos direitos e deveres, eu tive meus direitos atendidos ao decorrer da minha vida, acho que não posso reclamar, pois tive moradia, educação, comida, saúde.” (E06/192).

“Que eu tenho direitos de segurança, educação, etc... e que não importa os problemas que eu enfrente ou minhas características, gênero, ... eu tenho direitos como qualquer pessoa e se eu quero algo eu tenho que ir atrás porque ninguém vai fazer por mim aquilo que é minha obrigação, por exemplo votar, ninguém vai votar no meu lugar pois é uma escolha individual a qual é meu direito e obrigação como cidadã fazer.”(E04/192).

“[...] participamos muito da política em nosso país, somos atualizados a todo o momento por via internet do que está acontecendo e ficamos tentando achar soluções, ou eu fico pelo menos. Somos cidadãos buscamos maneiras de ajudar os outros, ao povo, criamos projetos e fazemos nosso papel.” (E15/192).

“Ainda não tenho direito a todos os direitos de um cidadão de maior idade, e mesmo os direitos que deveriam ser “disponibilizados” não são de tal forma, as vezes nem temos acesso a eles, por estes motivos não me considero totalmente plena de meus direitos.” (E15/192).

Nas perspectivas apresentadas, podemos dizer que a história enquanto componente curricular desenvolve suma importância na consciência que cada indivíduo desenvolve sobre si, já que a partir de reflexões propostas em sala de aula os estudantes se percebem enquanto sujeitos pertencentes à comunidade e, de maneira mais ampla, à sociedade de maneira geral.

No que tange à ideia de consciência acerca da construção/formação/constituição da cidadania, notamos que houve uma apropriação de conceitos e ideias, que antes do ato de

narrar-se apareciam intrínsecos, mas não de maneira evidente. Essa análise é possível quando comparamos a primeira narrativa e aquela construída em um segundo momento.

Delory-Momberger (2011, p. 340) explica que:

[...] não há milagre nem revelação! Não, quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente *revelada*! Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem *desvendar*! E para chegar ao fundo do raciocínio: Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa.

Como ficou evidente ao ler as narrativas, e principalmente os trechos selecionados até aqui, conseguimos afirmar que, de maneira geral, o sentimento de protagonismo, tanto individual quanto coletivo está presente, e a formação dos estudantes enquanto agentes históricos conscientes de si e de sua história. Nessa questão, fazemos referência a Rüsen (2007b, p. 98) quando afirma que “o pensamento histórico está então ‘formado’ quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos”. Essas três fases se complementam e permitem a apropriação de um saber histórico, estando esse atrelado à práxis e a um processo hermenêutico de subjetividade.

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica (RÜSEN, 2007b, p. 107).

A expressão “aprender a si mesmo” utilizada por Rüsen (2007b, p. 107) é uma das garantias de que trilhamos um caminho coerente ao utilizar as narrativas autobiográficas como um dispositivo de formação e ao mesmo tempo metodológico, já que esse processo permitiu que os estudantes se apropriassem de conceitos difusos como o de cidadania, por exemplo, e além disso reconhecessem a si mesmos como cidadãos conscientes de si, do outro e do mundo enquanto possuidor de tempo e lugar.

Três questões nos chamam atenção ainda em Rüsen (2007b) e embasam o que afirmamos até aqui sobre aprendizagem histórica e o processo de tomada de consciência de si. A primeira é a questão da experiência do sujeito histórico, que analisa a mudança do tempo e as diferenças encontradas nos diferentes tempos históricos; a segunda é a interpretação, que traz consigo a ideia de tematizar a aprendizagem, tendo um objeto de conhecimento que vai permitir a constituição de sentido a partir dos modelos mais variados; e a terceira é a

orientação, que está associada a funções práticas da experiência, conectando-se a noção de localização em períodos temporais, orientando dessa maneira a própria existência em sua historicidade.

Ainda ressaltamos a visão de Hobsbawn (1998, p. 198) acerca concepção de cruzamento entre “o mundo das ideias e sentimentos e a base econômica”, no sentido de esclarecer a relação dos indivíduos e da primazia produtiva, ou seja, “o modo pelo qual as pessoas obtêm seu sustento na produção”, entendendo ainda que o modelo marxista ou o materialismo histórico apresenta uma base e em sequência uma superestrutura que implica o entendimento da própria superestrutura como base, destacando “a importância das ideias” na constituição/construção da história e da necessidade de uma consciência acerca dela.

É através dessas constatações até aqui relacionadas que acreditamos ter dado conta de um processo de imersão em questões subjetivas, na tentativa de demonstrar que as narrativas autobiográficas ou narrativas de si, dando atenção a uma gama muito variada de processos de formação, e as possibilidades no ensino de história, não se esgotariam jamais, já que a cada novo processo, o sujeito, seja ele narrador ou mesmo pesquisador, ressignifica todo o seu processo de constituição histórica, cidadã e por que não cognitiva, que tem o poder de transformar aos poucos o indivíduo em uma parte do coletivo, através de um caminho dialógico de transformação de si e da sociedade como um todo.

## **6.2 MINICURSO- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: PRÁTICA E POSSIBILIDADES DE ENSINO**

Em primeiro lugar, gostaríamos de dizer que essa proposta se abre em um convite àqueles que tiveram contato com a nossa pesquisa e observaram em nosso tema possibilidades, ficando esta oficina como provocação ao exercício e à prática das narrativas autobiográficas.

Assim, pensamos que a nossa prática trouxe consigo experiências empíricas e teóricas, a partir de um processo inserido na ideia da práxis docente. Nesse sentido, e atendendo a determinação do nosso processo de formação no Mestrado Profissional, resolvemos propor um mini curso, a ser ofertado a colegas acadêmicos de cursos de graduação, colegas já graduados, bem como atuantes, no sentido de estimular não só o trabalho com as narrativas autobiográficas como a própria formação continuada de profissionais que atuam ou venham a atuar na área de licenciaturas.

Como a perspectiva de pesquisa trabalhada em nossa dissertação traz consigo a ressignificação da própria atuação dos profissionais da área da educação, entendemos viável e necessário que contribua com a prática e o desenvolvimento de novas percepções e transformações acerca da educação.

A afirmação que segue ressalta nossa pretensão:

[...] ao abordar sobre as narrativas (auto)biográficas como prática de formação do adulto, expõe sobre a potencialidade dos relatos autobiográficos e a sua consequente contribuição para o protagonismo individual ao expor que a prática da biografização tem como efeito a 'reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações de si mesmo e da vida'. Essa ação regressiva e progressiva é que permite falar de 'si mesmo' como um 'eu refletido', reinventado pela ação de linguagem (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p.29).

Acreditamos que não exista uma receita para a concepção de um mini curso sobre narrativas autobiográficas, mas entendemos que existem questões norteadoras que podem nos auxiliar no desenvolvimento de uma atividade de formação, como as pensadas por Josso (2010). Em formato de indagações, as questões, ao serem respondidas, serviriam de guia tanto para o que está por vir (estranhamento) e o que não ficou claro (lapso/falta de entendimento):

1. Como elaborar conhecimentos que não se limitam a informar, mas criam sentido social e/ou existencialmente?
2. Como trabalhar com as pessoas em formação para que elas tenham oportunidade de se apropriar da condução da sua vida, da direção e da significação que elas entendem dar-lhe?
3. Como trabalhar com as pessoas em formação numa posição metadisciplinar, indo além da segmentação imposta pelas ciências do humano?
4. Como elaborar um saber sobre a formação que inspire uma concepção renovada dos processos educativos e que esteja de acordo com as realidades socioeconômicas e socioculturais sem lhes estar submetido?
5. Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação que conjuguem o desenvolvimento de competências, visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para a historicidade e para a interculturalidade?
6. Como contribuir para a formação de formadores respeitando a singularidade efetiva ou potencial de sua contribuição e as exigências de um projeto de convivência?
7. Como favorecer a emergência de um novo paradigma preservando a pluralidade epistemológica e a criatividade cultural associadas aos domínios nacionais, culturais e lingüísticos? (JOSSO, 2010, p. 189 e 190).

Com esses questionamentos em mente, nos colocamos à frente de o que é a pesquisa autobiográfica no sentido da formação de si, na percepção de: quem sou eu; o que é o sujeito; que é ele, ou quem é o outro.

Nesse sentido, também trazemos a perspectiva praticada por Delory-Momberger (2006), em sua descrição dos “Ateliês Biográficos de Formação”, em que trabalhou com estudantes universitários no seguinte sentido:

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O dispositivo apresentado pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

Nesse sentido, pensamos ser possível ofertar a professores do ensino básico, assim como a graduandos em cursos de licenciatura, uma oficina que possibilite aos participantes um contato com as narrativas autobiográficas e os processos implícitos a elas.

A prática dos ateliês biográficos de projeto mostra que a eficácia da história de vida nos procedimentos de formação está ligada de modo constitutivo à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica. Entendo aqui por atividade biográfica o conjunto das operações segundo as quais os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente seus gestos, seus comportamentos, suas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A ideia central é proporcionar aos participantes que, conhecendo e apropriando-se do processo autobiográfico, possam também utilizá-lo em seus ambientes de atuação, possibilitando uma nova inserção do método autobiográfico no processo educativo de maneira geral.

Apropriamo-nos dos passos descritos por Delory-Momberger (2006), adaptamos alguns dos momentos na tentativa de dar à oficina um caráter mais global de aplicação. Pensamos em uma oficina em quatro tempos (1º dia: 1º e 2º momentos; 2º dia: 3º e 4º momentos; 3º dia: 5º momento; 4º dia: 6º momento – conclusão), ao longo de quatro semanas, em que se disponibilizaria um horário e se ajustaria um local, sem muitas especificidades, pois não seria necessário nenhum outro tipo de materiais além de papel e caneta.

Os momentos para a realização da oficina que propomos são os seguintes:

1º momento: “tempo de informações sobre o procedimento” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366), em que se realizará uma pequena exposição teórica acerca das Narrativas Autobiográficas, no sentido de esclarecer os métodos a serem utilizados.

2º momento: “corresponde à elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Através dessas etapas,



criam-se regras que vão ditar todo o funcionamento da oficina, enunciando “a intenção auto-formadora” e oficializando consigo e com o grupo como se dará o trabalho. Nesse ponto se constrói a ideia de implicação e responsabilização na perspectiva de Josso (2010), em que ocorre o envolvimento do sujeito com a proposta.

3º e 4º momentos: “consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização.” Como fica explicitado, é o momento do mergulho em si a partir da interatividade com o grupo, de modo exploratório, em que se deixará o grupo livre para a interação. A partir de esquemas, como o de árvore genealógica (esse é somente um exemplo, ficando livre aos participantes a construção de esquemas conforme os seus entendimentos), a narrativa deverá ser construída resgatando os processos de formação educativa dos sujeitos, assim como suas trajetórias profissionais (quando necessário) (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

5º momento: “socialização da narrativa autobiográfica”, em que cada participante deverá apresentar a sua narrativa autobiográfica individualmente ao grupo, no sentido de buscar o estranhamento de si e do outro, e a partir daí reconstruir e ressignificar a própria história e os próprios projetos de vida. Ressaltamos que nesse momento não caberá aos participantes enquanto ouvintes buscar ou emitir interpretações, e sim auxiliar no processo de significação construído pelo narrador.

Um escritor (o escriba), escolhido pelo narrador, toma nota da narrativa e das intervenções dos participantes. É previsto um tempo, ao fim da sessão, para permitir a cada escriba escrever em primeira pessoa a autobiografia de seu ‘autor’ e essa narrativa é devolvida a seu locutor/destinatário. O trabalho de reescrita, por um terceiro, inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa, acima enunciada, e ‘objetiva’ aos olhos de seu autor/ator a ‘história de sua vida’ (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

A finalização do 5º momento ocorre fora do espaço do minicurso, quando deverá ser elaborada a narrativa autobiográfica definitiva.

6º momento: “tempo de síntese”. A partir das “tríades”, grupos com três participantes, são apresentadas as narrativas autobiográficas e discutidas as percepções acerca delas, apresentando posteriormente ao grupo as impressões sobre o processo, sendo solicitado que cada participante deixe um relato escrito sobre a experiência com possibilidades a partir do vivenciado (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

Nessa perspectiva, acreditamos que estaríamos contribuindo com a formação dos profissionais que atuam ou atuarão na área de educação, propondo e explorando possibilidades reais de desenvolvimento metodológico e pedagógico em um sentido mais

amplo e, ao mesmo tempo, proporcionando aos participantes a possibilidade do exercício autobiográfico no sentido dos estranhamentos, da desacomodação e da reconstrução de sentidos para a vida e para a atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao parar para elaborar essas considerações, a primeira questão que me veio à mente foi como nominar a última parte textual dessa dissertação, e a dúvida pairou entre “Conclusões” ou “Considerações Finais”. Como já é latente, a opção vencedora foi a segunda e existe um razoável sentido para isso. Conclusão, apesar de ser um termo corretamente aplicável ao esforço de dar conta de processos e discussões em nível acadêmico, traz consigo o que podemos caracterizar como um estigma de algo que está ou que é finito. Nesse sentido, entendi ser melhor empregar considerações, já que o conhecimento, e por consequência a educação, não são processos finitos, muito antes são porque continuam, porque necessitam continuar.

Então o que concluo, ou finalizo aqui, é este processo de tentar identificar através das narrativas autobiográficas o processo de reconhecimento acerca da cidadania, junto a estudantes do nono ano do ensino fundamental, especificamente no primeiro trimestre de 2018, e a partir de elementos e conteúdos curriculares específicos, com os estudantes que fazem parte desse cenário, nesse momento.

Poderiam me questionar qual a finalidade de repetir esses objetivos se a pesquisa está apresentada? E a resposta que eu daria é muito simples: fiz essa reflexão para deixar claro que se desenvolvesse as mesmíssimas questões, com os mesmos sujeitos, dentro de um mesmo espaço, os resultados, com chances de erro quase nulas, seriam diferentes. Os sujeitos pesquisados e o próprio pesquisador já não são os mesmos, o tempo já não é o mesmo.

El maestro es un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes [...] El maestro se vuelve un artesano que ha decidido poner sus manos a la obra, volcando su creatividad, sus conocimientos, sus deseos en el acompañamiento de un nuevo sujeto. Entonces reflexionan en torno a sus prácticas docentes, crean nuevos conocimientos sobre la educación [...] no hay recetas para llevar al aula, todo está en que tan buenos cocineros aprendemos a ser (PORTILLO, 2016, p. 39).<sup>19</sup>

Essa alegoria do artesão não evoca uma tradição vertical de construção do conhecimento, como se o professor fosse o mestre e colocasse a sua impressão em uma obra estática. Pelo contrário, é a ideia de que a matéria prima está viva e acompanha o trabalho a

---

<sup>19</sup> “O professor é um verdadeiro profissional das relações humanas, um artesão no processo de construção das personalidades de seus alunos [...] O professor torna-se um artesão que decidiu colocar as mãos no trabalho, voltando sua criatividade, sua conhecimento, seus desejos ao acompanhamento de um novo sujeito. Então eles refletem sobre suas práticas de ensino, criam novos conhecimentos sobre educação [...] não há receitas para levar a sala de aula, tudo em quão bons cozinheiros aprendemos a ser” (PORTILLO, 2016, p. 39, Tradução nossa).

cada momento, pois para o professor assim como para o artesão não está claro quando surgirá um nó na madeira que levará o trabalho por outras veredas.

Refiro-me à ideia de que o pesquisador imerso na prática autobiográfica aprende inegavelmente com o processo, e indo além, passa por um procedimento de “autoanálise que consiste na consciência da própria história, na objetivação de si, na reflexão sobre a prática e a pesquisa docente e na consciência desta ser uma relação social” exercendo, nesse sentido, seus efeitos sobre o desenvolvimento e os resultados da pesquisa (CUNHA; RÖWER, 2016, p. 58 e 59).

Desde o início de minha atuação como professor, minha busca está conectada com maneiras de tornar o conhecimento histórico cada vez mais democrático, possibilitando aos estudantes o empoderamento na construção de suas próprias concepções de tempo, sendo protagonistas de sua própria história. Inúmeras vezes, as oportunidades de vivenciar a educação na base se mostraram maneiras nem sempre positivas, mas mesmo assim se constituíram em reflexões construtivas e orientadoras, já que o processo de ensino aprendizagem nos transforma a cada minuto, acumulando o que éramos ao que nos tornamos diariamente.

Por esse processo às vezes não ser tão claro ao longo de nossa formação acadêmica, em muitas ocasiões ignoramos os métodos, e principalmente a sua utilização, já que torna-se natural agir automaticamente após consolidar a prática a partir da experiência. Não estou desconsiderando a experiência, obviamente, mas ela sozinha pode tornar-se um problema docente, quando perde-se a possibilidade de desenvolvimento de elementos fundamentais para uma educação conscientizadora, tais como a práxis.

Em relação a isso, destaco que a necessidade de o profissional da educação buscar o seu aprimoramento, com o intuito de melhorar a sua prática, deve ser algo louvável, mas também algo contínuo, pois essas diferenças entre o universo acadêmico e a sociedade, tendo na escola o processo mediador, só vão diminuir quando se entender que essa é uma via de mão dupla, como muito bem esclarece Rüsen (2001; 2007<sup>a</sup>; 2007<sup>b</sup>) em sua trilogia “Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, a qual trouxe em partes ao longo do texto.

Se por um lado o curso de licenciatura fornece o mínimo de formação para a atuação, não quer dizer que se deve utilizar esse pretexto como limitador da atuação docente, e é isso que está se buscando através da pós-graduação, quando ela traz especificamente a oportunidade do professor da educação básica conversar e discutir ideias dentro da academia, propiciando uma troca incrivelmente rica. Assim, dentro da trajetória de cada professor, vai

existir um oceano de informações e conexões que juntas formarão a sua trajetória e formarão a sua atuação.

A quebra de paradigmas é constante inerente ao fazer do professor, que busca a prática docente cada vez mais atualizada e alinhada com uma dinâmica dialógica de construção do conhecimento. Na maioria das vezes, essa questão não é explícita, e o professor deve partir da realidade em que atua e encontrar o máximo de fissuras possíveis que possam corresponder a essa ideia.

Acredito que o tema da avaliação é um exemplo prático disso, quando se prioriza não só a assimilação de conteúdos programáticos, mas de maneira mais significativa, o processo pelo qual o estudante passou, e os significados que construiu ao longo de um determinado período em contato com a escola e especificamente com uma área específica.

Essa avaliação tem sido um dos maiores desafios de minha atuação e é algo que tento construir em conjunto com outros campos do conhecimento como a geografia e a biologia, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, tomando por base o contexto social e a significação feita por cada estudante. Observo aqui que não se aplica um método específico, mas através de uma série de tentativas compostas de acertos e erros, estando em consonância com conceitos como o de transformação da realidade do educando e do próprio educador e da maneira com que ambos se relacionam com seu meio.

Assim, fica nítida a percepção de que o professor que busca se aprimorar vai contribuir com a sua atuação e com o próprio desenvolvimento da comunidade em que atua, construindo e desenvolvendo as bases de um senso crítico, sendo assim um agente real de transformação social, já que a própria sociedade é a semente e o conseqüente fruto de suas práticas e reflexões.

Exemplo vivo dessas inferências é o que foi construído pelos estudantes no sentido de uma educação histórica que trouxe significados reais ao fazer diário deles, que se perceberam partícipes do processo de construção social, estando através das narrativas autobiográficas como protagonistas de suas histórias, mas também da história das suas turmas, da escola, da comunidade e assim por diante.

Apesar de desnecessário, creio que não será demais advogar em favor das narrativas autobiográficas, já que elas possibilitaram, além da significação histórica e da compreensão e ressignificação de si, o alavancamento do sentido de cidadania que se apresentava, a meu ver, como algo difuso, restrito, e quase sempre relacionado aos direitos políticos vinculados ao voto.

Além disso, o papel exercido pelas narrativas autobiográficas sobre as minhas reflexões pessoais e profissionais foi profundo, em um nível de autoanálise profunda tanto do meu ser enquanto ser do mundo, como do ser enquanto professor. A escrita causou incômodos e desnaturalizações acerca da atuação, mas também referente as concepções teóricas mais rígidas, que não permitiam um debate tão aberto como o que tentei expor nessas páginas. Se mesmo com esse esforço eu não tiver atingido na completude os objetivos traçados, com certeza em relação a minha formação os resultados foram além do esperado.

Como ficou latente até aqui, a tentativa empenhada foi a de trazer conceitos referentes à teoria da história e suas aplicabilidades, e de que maneira isso pode e deve influenciar na atuação do professor na educação básica, principalmente na área da história, já que nesse sentido destaco que, a partir do passado, a conscientização da própria existência humana deve ser encarada a partir de um formato característico que garante legitimidade ao que a história, em sentido amplo, pretende ser.

Por fim, esse processo de escrita, me permitiu a reflexão mais aprofundada do debate acerca do período histórico atual, em que a educação que mal dava seus primeiros passos a um novo rumo, pelo menos mais otimista quanto a um ensino verdadeiramente cidadão, está sendo freada e sucateada para se adequar às necessidades políticas do Estado e dos interesses de certa elite econômica, ao invés de uma política inclusiva e democrática que fica cada vez mais distante, já que tem por base um governo com que exerce interferências jurídico parlamentares, insistindo em deixar de lado os reais interesses da população menos favorecida, problemáticas que não nos desestimulam, mas antes nos dão cada vez mais combustível para seguir na busca de uma educação emancipadora de maneira incessante e engajada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. In: História da Educação, ASPHE/Fae/UFPeL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>>. Acesso em: janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação**. In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8708/6353](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8708/6353)>. Acesso em: janeiro, 2017.

ANPUH BRASIL, Associação Nacional de História. **Carta da diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC**. São Paulo, 29 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>>. Acesso em: dez 2017.

ARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2018.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Vicente. **O conceito moderno de cidadania**. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 192, p. 29-37, abr. 1993. ISSN 2238-5177. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45733/47285>>. Acesso em: março, 2018.

BACZKO, BRONISLAW. A imaginação social. In: LEACH, Edmund. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1995.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001;

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BURKE, Peter. A Revolução francesa da historiografia: **A Escola dos Annales (1929-1989)**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Unesp, 1992

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado de Direito.** Lisboa: Gradiva, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COHEN, Gerald A. **A teoria da história de Karl Marx: uma defesa.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação.** In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000200093&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200093&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mai. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.46025.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. **Narrativas (auto)biográficas: experiências no Ensino Médio.** In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação.** Curitiba: CRV, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural.** In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social.** In: Revista Brasileira de Educação - AMPED, nº 24, Campinas, SP: Set/Out/Nov/Dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, outubro, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100)>. Acesso em: 5 jul. 2017.

DELART, Maria do Carmo Martins. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

DELLORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** In: Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa Biográfica em educação.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set.-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.



DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006;

DIÁRIO DE SANTA MARIA. **Ano encerra com 71 assassinatos em Santa Maria**. Santa Maria, 02 janeiro. 2018. Disponível em: <<https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia-seguran%C3%A7a/ano-encerra-com-71-assassinatos-em-santa-maria-1.2036395>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** Educação & Sociedade, nº 1. São Paulo: Cortez, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Itamar. **Sobre a racionalidade do ensino de história entre os séculos XVI e XVIII e legitimação da história como disciplina no século XXI**. In: ZAMBONI, Ernesta et al (orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo. **A cidadania entre os romanos**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2008;

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático**. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de história e Cidadania**. Campinas, SP: Papirus/FAPEMIG, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. 33ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, GeysaDongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida Educação**. In: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. RODRIGUES, José Augusto de Souza. **A volta do parafuso: cidadania e violência**. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org). **Direitos Humanos: um debate necessário**, volume 1. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KONDER, Leandro. **Ideias que romperam fronteiras**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Matrizes Curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. União Marista do Brasil. Curitiba: PUCPress, 2016.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. In: Revista História Unisinos, v. 15, n.1, p. 40-49, Janeiro/Abril 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MENTGES, Ir. Manuir José. MARQUES, Cintia Bueno. SALDANHA, Patrícia (Orgs.). **Caderno Marista de Educação**. Vol. 9. Porto Alegre: CMC, 2015

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OST, Pedro. **Caminhos de transformação: Trajetória social Marista no Rio grande do Sul**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2014.

PASSEGGI, Maria. NASCIMENTO, Gilcilene. OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. In: Revista Lusófona de Educação, v. 33, p. 111 – 125, 2016. Disponível em: <[revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579](http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet. RODRIGUES, Mara Cristina de Matos Rodrigues. **Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC**. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

PIRES, Nara Suzana Stainr; CAVICHIOLI, Rossana Braga Pires. **Cidadania e Educação Conscientes**. In: **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, RS, v. 4, n. 1, abr 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/7027>>. Acesso em: 18 set. 2017.

PORTILLO, Jorge Alberto Chona. **Hablar, leer, escribir, sentir, imaginar**. La necesidad de crear una narrativa desde la cultura escrita y el ser maestra/o en procesos de formación docente. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo II. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação e Cidadania**. In: PINSKY, Jaime. **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

RÖWER, Joana Elisa; CUNHA, Jorge Luiz da; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Por uma sociologia da suspensão**: da recursividade entre concepções e práticas. In: **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, dez. 2015. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/41414>>. Acesso em: 20 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p17>.

RÖWER, Joana. **Por uma sociologia da suspensão: ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <[www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=5acce70efeca1706c9e5a76ef4c36a94](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=5acce70efeca1706c9e5a76ef4c36a94)>. Acesso em: 5abr.2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história I: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001;

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007a;

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções da teoria histórica**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Forming Historical Consciousness: Towards a Humanistic History Didactics**. In: Antíteses. Dossiê: **Educação Histórica, Teoria da História e Historiografia**. Londrina,

PR: Vol. 5, n. 10, jul./dez. 2012. Disponível em: DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519. Acesso em: 3dez. 2017.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Olavo Pereira. **A Atividade do Ensino de História: Processo de Formação de Professores e Alunos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Currículo, cultura e cotidiano: algumas notas a partir de estudos das formações curriculares na contemporaneidade**. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. **Educação e cidadania: qual cidadania?** In: Percurso Acadêmico, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n508BerK3agJ:periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/download/14413/11264+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

## ANEXO 1



ESCOLA MARISTA SANTA MARTA

Rede de Colégios  
e Unidades Sociais  
Gerência Educacional

**Texto autobiográfico de Monteiro Lobato**

(Disponível em: <http://www.cocfranca.com.br/biografia.htm>)

Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L. Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens; Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser.

Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica. Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusoe e todo o Júlio Verne. Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Pureza da Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute. Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas.

Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Buquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional.

Comprei a "Revista do Brasil" e comecei, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918. Surgiu a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal.

Quiseram me levar para a Academia Brasileira de Letras. Recusei. Não quis transigir com a praxe de lá implorar votos. Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois, desgostoso dos adultos. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Pica-pau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República. Eu mesmo, por intermédio de um personagem, o Rei Carol, da Romênia, no livro "A Reforma da Natureza", disse ser o Sítio uma República. Não; República não é, e sim um reino. Um reino cuja rainha é a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam.

Um deles, Emília, é voluntariosa, teimosa, renitente e não renuncia os seus desejos e projetos. Narizinho e Pedrinho são as crianças de ontem, de hoje e amanhã, abertas a tudo, querendo ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem, mas sempre acreditando no futuro.

Mas eu precisava de instrumentos idôneos para que o trânsito do mundo real para o fantástico fosse possível, pois, como ir à Grécia? Como ir à Lua? Como alcançar os anéis de Saturno? Bem, a lógica das coisas impunha a existência desse instrumento.

Primeiro surgiu o "O Pó de Pirlimpimpim" que transportaria para todo e sempre, os personagens de um lugar para outro, vencendo o "ESPAÇO". O "FAZ-DE-CONTA", pó número 2, venceria a barreira do "TEMPO", suprimindo as impossibilidades de acontecimentos. Finalmente pensei no "SUPER-PÓ", inventado pelo Visconde de Sabugosa, em "O Minotauro", que transportaria, num átomo, para qualquer lugar indeterminado, desde que desejado.

Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais... Hoje aos quatro de julho de 1948, vítima de um colapso, na cidade de São Paulo parto para outra dimensão. Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de "Emília".

*Monteiro Lobato*



## ANEXO 2



ESCOLA MARISTA SANTA MARTA

Rede de Colégios  
e Unidades Sociais  
Gerência Educacional

**Texto autobiográfico de Fernando Pessoa**

(Disponível em: <http://portugues12ano.blogspot.com.br/2007/12/texto-autobiografico-de-fernando-pessoa.html>)

Nasci a 13 de Junho de 1888, em Lisboa. Sou filho de Maria Magdalena Pinheiro e Joaquim de Seabra Pessoa. A 24 de Julho de 1893, um dos piores momentos da minha vida, o meu pai morre vítima de tuberculose e a partir de aí a minha infância feliz deixa de ter significado.

Em Dezembro de 1895, a minha mãe casa por procuração com o comandante João Miguel Rosa, cônsul português em Durban. Assim, a 7 de Janeiro de 1896 parto para Durban. Fiz a instrução primária e a primeira comunhão na escola de freiras irlandesas da West Street em 1897. Seguidamente, em Abril de 1899, ingresso na Durban High School, onde permaneço três anos, aí crio o meu primeiro heterónimo, Alexander Search.

Regresso a Portugal, em Agosto de 1901, com a minha família. Em Maio de 1902 vou á ilha da Terceira, nos Açores, onde escrevo a poesia *Quando ela passa*. Um mês depois, o meu padrasto, a minha mãe e os meus irmãos resolvem partir para Durban, e eu permaneço sozinho em Lisboa. Após três meses, regresso a África do Sul onde sou matriculado na Commercial School e tento escrever romances em inglês. Em 1904, ingresso novamente na Durban High School onde frequento o equivalente ao primeiro ano universitário. Escrevo poesia e prosa em inglês, e, assim, surgem os heterónimos Charles Robert Anon e H.M.F. Lecher.

Em Agosto de 1905, regresso á minha terra natal e começo a estudar na Faculdade de letras da Universidade de Lisboa. Em Dezembro de 1910, é fundada a revista *Águia* que estabelecia uma ponte entre a Europa e Portugal, criando os seus artigos uma grande polémica.

Em março de 1914, em um dia de grande inspiração para mim, isto é, no êxtase da poesia surge Alberto Caeiro com *O Guardador de Rebanhos*. Seguidamente, em Julho aparece a primeira poesia assinada por Ricardo Reis. No Outono, começam as reuniões do grupo do qual a revista *Orpheu*. Assim, em Março de 1915, sai o primeiro número de *Orpheu* com importantes colaborações minhas.

Em Abril de 1916, o meu grande amigo Mario-Sá-Carneiro suicida-se em Paris. Dois anos mais tarde, em Abril morre Santa-Rita Pintor, um dos grandes percursores do Modernismo. Em Outubro, morre também Amadeu de Sousa Cardoso, vitimado pela gripe espanhola.

Em Março de 1920, bons tempos se aproximam, começo o namoro com a minha querida Ophélia Queiroz e vou viver com a minha mãe e os meus irmãos que regressam a Lisboa. Em Novembro interrompo a minha relação com Ophélia. A 17 de Março de 1925, foi um dia trágico porque morre a minha querida mãe.

Em Outubro de 1929, recomeço o namoro com Ophélia, mas a Março de 1931 terminamos definitivamente a nossa relação sentimental. Publico a Mensagem em 1934.

Fernando Pessoa

## ANEXO 3



ESCOLA MARISTA SANTA MARTA

 Rede de Colégios  
 e Unidades Sociais  
 Gerência Educacional

**Texto autobiográfico de Jacqueline Salgado (relatos curtos)**

 (Disponível em: <http://agavetinha.blogspot.com.br/2014/02/resumo-dos-relatos-autobiograficos.html>)

**Primeira Infância:** A casa em que nasci ficava no centro de Viçosa, MG, bem próxima aos trilhos do trem (bastava atravessar a rua) e nessa casa eu vivi até os 4 anos. Foi lá que realizei minha “primeira fuga”, passando por entre os balaústres da varanda. A minha prima Zizi ajudava a tomar conta de mim, de tão levada que eu era! Foi lá também que tive uma babá chamada Lúcia, ela tinha o estranho hábito de espiar os defuntos no necrotério, e me levava junto com ela, então eu via gente morta de tudo que era jeito, mas eu não tinha medo porque não entendia nada. Nessa época eu também gostava muito de água, e quando fomos para Pirapora ver o rio São Francisco, fugi de novo e fui parar num poço de água de chuva, pensando que era o rio!

**Segunda Infância:** Nessa casa eu fui muito livre e feliz! Ficava numa espécie de fazenda do governo federal, era a sede da antiga FUNABEM, onde meu pai trabalhava. A casa ficava de frente para um estábulo onde viviam meus amigos Paraná e Paraíso, um boi e um cavalo bem mansos, que me acordavam de manhã, fazendo barulhos na minha janela, assim como meu avô, que imitava um galo para me acordar. Ao lado da casa ficava um belo lago, cercado de plantas aquáticas, com muitos patos e marrecos selvagens e outras aves do brejo, além do tantão de sapos e rãs que faziam um barulho gostoso a noite toda. Aos fundos dessa casa passava o rio Turvo, onde meu pai e seus amigos pescavam, o nosso quintal era enorme, parecia não ter fim, assim como minha liberdade!

**Terceira infância:** O bairro se chamava Silvestre, vivemos lá por cerca de 1 ano numa casinha antiga que pertencia ao meu avô. Vovô e vovó moravam ao lado, numa casa maior e sempre cheia de gente, por isso sempre tinha coisa gostosa para se comer, o dia inteiro a gente sentia o cheirinho dos doces, dos bolos e de todas as delícias que a vovó Julieta fazia em seu fogão a lenha! No quintal da nossa casa morava um pé de maçãs enorme, que dava frutos o ano inteiro, coisa rara na nossa região! Eu tinha 2 animais de estimação, o coelho Joca e a cabrita Boneca. Brincava o dia todo com meus primos Tulinho, Titito e Fofinho, seja na rua ou no quintal da casa da tia Zélia, a mãe deles. Íamos também à cachoeira, ao goiabal, ao pontilhão... Eram muitos os lugares divertidos de Silvestre!

**Quarta Infância:** Tivemos que nos mudar para o centro da cidade novamente, pois estava ficando difícil para eu ter que pegar o ônibus que me levava à cidade e depois seguir a pé até a escola. Era muito cansativo. Fomos, então, morar perto da casa dos meus outros avós, os pais do meu pai, na mesma rua onde morei na primeira infância, porém mais acima. Era um sobrado bem antigo, muito bonito e bem conservado, eu me sentia bem naquela casa, assim como nas outras. Ali eu tive uma tartaruginha, na verdade um cágado de estimação, a “Tadinha”, que acabou devorada por algum gato ou gambá sem coração. Nessa casa também nós ganhamos nossa primeira piscina de plástico! Mil litros d’água para mim era o mesmo que um oceano inteiro! Em dezembro 1983, minha irmã e eu tivemos nosso maior natal, ganhamos cada uma, boneca, o berço da boneca e o carrinho pra passear com ela. Ali também nós começamos a sonhar com nossa primeira casa própria, que logo se tornou realidade!

**Quinta Infância:** Enfim, chegamos à quinta infância, à quinta casa! Nossa primeira casa própria, comprada com muito esforço. Era um apartamento duplex, que ficava no térreo de um pequeno prédio, então nós tínhamos um quintal só nosso, o que fazia o apartamento ter cara de casa. Isso era muito bom para as novas brincadeiras que eu inventava no barranco de terra. Mais uma vez os trilhos do trem estavam perto de mim, como na casa em que nasci, mas nessa casa eles passavam ainda mais perto, dava pra sentir o chão tremer quando o trem de ferro cortava a cidade. Eu adorava! Nessa casa eu tive muitos bichos de estimação, verdadeiros amigos que levo comigo na lembrança e ainda choro por eles, os cães: Xuxa, Cherry, Xuxete, Júpiter e Löwe; os gatos: Nina, Tigrinho e Roreves; o coelho Joca II e a galinha Pitizinha, que nasceu nas minhas mãos e passou a vida pensando que eu era sua mãe! Meu irmão Renan também nasceu nessa casa, e está lá até hoje!