

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Waldy Luiz Lau Filho

**POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS  
2020



**Waldy Luiz Lau Filho**

**POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Linha de Pesquisa Práticas escolares e políticas públicas, Universidade de Santa Maria – UFSM, RS, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS  
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lau Filho, Waldy Luiz  
POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO  
/ Waldy Luiz Lau Filho.- 2020.  
257 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2020

1. Educação histórica 2. Narrativas autobiográficas 3.  
Complexidade 4. Ensino Médio I. Cunha, Jorge Luiz da II.  
Título.

Waldy Luiz Lau Filho

**POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Linha de Pesquisa Práticas escolares e políticas públicas, Universidade de Santa Maria – UFSM, RS, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovado em 17 de dezembro de 2020:**



---

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



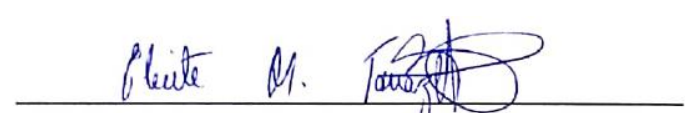
---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS) - Examinador



---

Prof. Dr. Geysongley Germinari (UNICENTRO) - Examinador



---

Prof. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM) - Examinadora



---

Prof. Dra. Fabiana Regina da Silva (UFSM) - Examinadora

Santa Maria, RS

2020



## **DEDICATÓRIA**

Para minha avó, minha querida e amada avó Yolanda Lobato (*in memoriam*).





## **AGRADECIMENTOS**

Entre todos àqueles a quem eu gostaria de agradecer, em especial:

À minha amada esposa Cristina, pelo seu companheirismo, incentivo e sempre renovado exemplo de dedicação e perseverança.

Às minhas amadas filhas Gabriela e Carolina, pela enorme parceria e pela silenciosa torcida.

Aos meus colegas professores Rafael, Samuel, Martin, Dirce, Simone e Fernanda, e a todos os meus alunos, por acreditar e me impulsionar na realização deste sonho.

Aos meus professores e colegas do PPGE da UFSM, pela troca de experiências.

Ao secretário do PPGE, Manoel, pela dedicação presente em todas as etapas do Doutorado em Educação.

Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, pela dedicação, pelo constante incentivo, pela paciência e, sobretudo, pela forma tranquila como conduziu todo este percurso de orientação.

A todos os mencionados acima, meu **MUITO OBRIGADO!**



## RESUMO

### POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Autor: Waldy Luiz Lau Filho  
Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Em um cenário de mudanças cada vez mais rápidas, em que a educação é insistentemente criticada e questionada, cresce de maneira significativa o número de pessoas que não mais atribui à instituição escola o papel de ser a maior responsável pela socialização da juventude, diferente do que se verificava em outros momentos históricos. Uma escola que, sob o ponto de vista dos jovens do ensino médio, não dá conta das narrativas de vida de seus sujeitos constituintes, não contribui para a constituição de suas singularidades, não auxilia em seus projetos de vida. Por outro lado, quando se valorizam as culturas particulares que os jovens trazem para a escola, suas diferentes formas de atribuir sentido ao mundo, bem como o conhecimento dos diferentes contextos sociais e culturais que integram suas condições existenciais, abre-se a possibilidade de um trabalho mais contextualizado e que estabeleça vínculos com a vida cotidiana desses mesmos jovens. Nesse contexto, para a constituição dessa tese de doutorado, meu objetivo geral foi compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. Como ponto de partida para essa pesquisa, estudei as narrativas autobiográficas elaboradas por um grupo de estudantes de história do ensino médio, tendo como referencial uma atividade pedagógica específica denominada *Aulão de História (AH)*, atividade desenvolvida há mais de uma década, de forma extracurricular, em uma escola de educação básica localizada no município de Santa Cruz do Sul – RS. A abordagem metodológica trazida para esse estudo foi hermenêutica, a partir de um estudo de caso, tendo como referência o diálogo gerado a partir dos encontros entre os campos da educação histórica e da perspectiva da complexidade. Esse tese de doutorado também evidencia o exercício das narrativas autobiográficas como um espaço potente para a constituição de singularidades de estudantes de história de ensino médio, discute as implicações existentes na percepção da história pelos estudantes de ensino médio como uma ação vivida e corporificada sobre o passado, como também explora a temática da prática de narrativas autobiográficas na educação básica como um espaço significativo para a reflexão dentro da própria escola. Os autores de referência para esta proposta de investigação são Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Axel Honneth, Jörn Rüsen, Edgar Morin, Francisco Varela e Oscar Gonçalves.

**Palavras-chave:** Educação histórica. Narrativas autobiográficas. Complexidade. Ensino Médio.



## ABSTRACT

### FOR A HISTORICAL AWARENESS: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Author: Waldy Luiz Lau Filho  
Advisor: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

The present dissertation, “For a Historical Consciousness: Autobiographical Narratives of High School History students”, starts off from my educational path as Basic Education History teacher, especially with high school students and my formation as a researcher teacher. The guiding question that I have answered in this investigation was "what relations are there between the autobiographical narrative construction of high school History students, the constitution of their historical awareness and the process of attributing meaning to themselves and to History?". The general objective of the research was to understand how high school History students' autobiographical narratives are able to contribute for the formation of a new historical awareness, in which the learning subjects are capable to elaborate a structured historical thought that relates to the issues of practical human life. It is a research linked to a hermeneutic methodological approach, from a case study and from the perspective of complexity. In this direction, this investigation took a position at the intersection between the research field of historical education, the contributions of Santiago's Theory of Cognition and the studies of reference authors for the critical theory of the Frankfurt School, Walter Benjamin, Jürgen Habermas and Axel Honneth. This research has studied autobiographical narratives prepared by an intentional sample of 19 students and alumni from the same educational institution, over a period of two (2) months of investigation, within the specific context of the COVID-19 Pandemic. It had as main reference a pedagogical activity called Aulão de História (AH), an activity that has been developed for over a decade so far, as an extracurricular activity, in a basic education school located in the city of Santa Cruz do Sul - RS. In this investigative work, I blended the use of written records, verbal records, as well as evocation mechanisms. And, specifically, for the treatment of emergencies, aiming to follow up recurring elements in the process, I have used the markers of autopoietic process, to live in action, historical literacy and transformative history to carry out this research work. The study of the autobiographical narratives of the research participants, from the selected markers and with the theoretical support of the reference authors for this investigation, enabled me to present the following Doctoral Thesis in the field of Education: a embodied experience of History in basic education, a history in action, strengthens the emergence of reflective, critical, autonomous and singular individuals. In the same direction, there is a direct reason between providing diverse, collaborative, supportive pedagogical environments, open to conversation and coexistence, loving environments with a greater singularization potential.

**Keywords:** Historical education. Autobiographical narratives. Complexity. High school.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AH	Aulão de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPR	Universidade Federal do Paraná





## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1.....	139
IMAGEM 2.....	141



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Temas abordados no <i>AH</i> .....	87
TABELA 2 – Participantes da pesquisa.....	97
TABELA 3 – Questões iniciais da pesquisa.....	103
TABELA 4 – Música associada ao <i>AH</i> .....	128
TABELA 5 – Palavra-chave e música sugerida.....	132
TABELA 6 – O que significa estudar história (Parte I).....	148
TABELA 6 – O que significa estudar história (Parte II).....	149
TABELA 7 – O que significa viver a história (Parte I).....	153
TABELA 7 – O que significa viver a história (Parte II).....	154



## SUMÁRIO

<b>1 O PONTO DE PARTIDA: UMA ENCRUZILHADA.....</b>	<b>21</b>
1.1. MEU CAMINHO ATÉ A ENCRUZILHADA.....	23
1.2. NA ENCRUZILHADA, UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
<b>2 ENCRUZILHADAS.....</b>	<b>33</b>
2.1 A ESCOLA EM UMA ENCRUZILHADA.....	33
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ENCRUZILHADA.....	40
2.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A ENCRUZILHADA.....	45
<b>3 O CAMINHO TEÓRICO.....</b>	<b>50</b>
3.1 A HISTÓRIA E A VIRADA PRÁTICA E REFLEXIVA.....	50
<b>3.1.1 Walter Benjamin.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.2 Jürgen Habermas.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1.3 Axel Honneth.....</b>	<b>58</b>
3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, A EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA.....	61
<b>3.2.1 A teoria da cognição de Santiago.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.2 Por uma história viva.....</b>	<b>69</b>
3.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	73
<b>3.3.1 Aprendizagem histórica.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3.2 Consciência histórica.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.3 Literacia histórica.....</b>	<b>79</b>
3.4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
<b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>85</b>
4.1 O CAMINHO IMAGINADO E O CAMINHO POSSÍVEL.....	85
4.2 AMBIENTE DA PESQUISA.....	93
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DAS EMERGÊNCIAS.....	98
4.5 TRATAMENTO DAS EMERGÊNCIAS.....	105

<b>5 O CAMINHO DAS EMERGÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
5.1 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 1.....	110
5.2 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 2.....	123
5.3 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 3.....	138
<b>6 CONSIDERAÇÕES EM UMA ENCRUZILHADA.....</b>	<b>162</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>174</b>
ANEXO A – MODELO DE TCLE.....	174
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	176
ANEXO C – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	177

## CAPÍTULO 1 – O PONTO DE PARTIDA: UMA ENCRUZILHADA

*“Eu fui para a encruzilhada  
 Caí sobre meus joelhos  
 Pedi ao Senhor  
 "Tenha misericórdia,  
 salve o pobre Bob, eu imploro"  
 Em pé na encruzilhada  
 Tentei conseguir uma carona  
 Ninguém parecia me conhecer, querida  
 Todo mundo passava por mim  
 Em pé na encruzilhada, querida  
 O sol nascente se pondo  
 Eu acredito em minha alma agora  
 O pobre Bob está se afundando  
 Você pode correr, pode correr  
 Conte ao meu amigo Willie Brown  
 Que consegui o Blues da encruzilhada  
 esta manhã, Senhor”.*  
 (Robert Johnson, “Crossroad Blues”, 1936)

Robert Leroy Johnson foi um dos maiores e mais influentes músicos de todos os tempos. Nascido em 1911, no estado do Mississippi, teve uma trajetória turbulenta e envolvida em muitos mistérios. Praticamente todos os momentos de sua vida estão associados a um mito, o que continua fascinando até hoje milhares de músicos espalhados por todo mundo. Até mesmo se associa a Robert Johnson a fundação do famigerado “Clube dos 27”, seletivo grupo de músicos que rapidamente atingiu o estrelato e que veio a falecer com a idade de 27 anos, incluindo nomes como Jimi Hendrix, Jim Morrison, Brian Jones, “Pigpen” McKernan, Janis Joplin, Kurt Cobain e, mais recentemente, Amy Winehouse.

A pergunta pertinente, nesse momento, seria: por que iniciar a escrita de uma tese de doutorado em educação com uma referência a Robert Johnson? Dois são os elementos centrais que me levam a aproximar essa pesquisa da vida e obra de Robert Johnson. Em primeiro lugar, a percepção de que a música é um dos muitos componentes dessa investigação. Mais especificamente, o *rock* e o *blues*.

Tanto o *rock* quanto o *blues* possuem uma raiz na cultura afroamericana, sobretudo nos estados norte-americanos de Geórgia, Mississippi, Louisiana e Alabama. Essa raiz comunica-se, muito antes do canto religioso tradicionalmente praticado nas igrejas, com o sentimento de tristeza que embalava as longas e exaustivas jornadas de trabalho dos escravos negros nas plantações de algodão dos Estados Unidos, no século XIX. Tratava-se de uma

música plenamente inserida em temas como amor, religião, trabalho, traição. Uma música visceral, que falava da vida. Uma música viva.

O segundo elemento é um aspecto muito importante da biografia de Robert Johnson. Músico que se inseriu na segunda geração de afroamericanos nascidos após o fim da escravidão em seu país, Johnson conviveu com a exclusão, com o preconceito, com a Grande Depressão de 1929. Os registros de sua obra se resumem a 29 canções gravadas entre os anos de 1936 e 1937. No ano seguinte, morreu em circunstâncias trágicas, até hoje controversas, em uma localidade próxima à cidade de Greenwood, no Mississippi.

Nesse ponto reside talvez a maior ironia dessa narrativa. Isso porque o mito mais famoso associado a Robert Johnson, que para muitos explica sua técnica diferenciada, sua fama repentina, seus hábitos excêntricos e até mesmo o contexto estranho que envolveu a sua morte, possui uma conexão com um suposto pacto celebrado com um demônio justamente em uma encruzilhada. Esse demônio não seria o arquétipo do espírito maligno cristão, mas uma versão do ardiloso deus africano Legba, Papa Legba, guardião do portão entre os mundos da vida e dos mistérios. Se, na religiosidade africana, Papa Legba encontra-se em uma encruzilhada espiritual, Robert Johnson teria alterado radicalmente sua trajetória (e, posteriormente, a encerrado) em uma encruzilhada do interior do estado de Mississippi, em agosto de 1938.

Dessa forma, do mito associado a Robert Johnson emerge uma metáfora que será explorada ao longo dessa tese de doutorado em educação. Não se trata de um trabalho sobre o *rock* e o *blues*, apesar de que a música também é um componente especial nessa investigação. Trata-se, fundamentalmente, de posicionar a pesquisa em uma encruzilhada.

Muito mais do que um ponto específico em que se encontram dois ou mais caminhos, uma encruzilhada representa, simbolicamente, da mitologia grega aos cultos afrobrasileiros, um lugar especial, um lugar em que muitos caminhos se tornam um só.

Quando, na religião africana, se fala em cruzamento de nações o que está em jogo não é a imagem que normalmente se faz do sincretismo. Por esse último conceito se pressupõe uma nova unidade, resultante da mistura de valores de origens diversas. A encruzilhada como categoria por meio da qual essa formação religiosa pensa as diferenças e propõe um jogo com a alteridade, deve ser elevada a sua condição de uma das maiores expressões de filosofia das diferenças. Essa intuição de que na religiosidade afrobrasileira há uma lógica substancialmente diferente das cosmovisões ocidentais já está presente em Bastide quando o antropólogo constata que esse pensamento feito de linhas e de multiplicidades em constante metamorfose não obedece “ao princípio da identidade e da não-contradição” próprio ao pensamento ocidental (ANJOS, 2008, p.81).



Ao abordar essa imagem específica em sua reflexão, Anjos (2008) aponta para a categoria encruzilhada também como uma possibilidade de articular uma distinta forma de pensamento e, por que não, uma distinta forma de realizar o ato da pesquisa. Esse é, portanto, o papel da ideia de encruzilhada trazida por essa investigação. A encruzilhada como um lugar de encontros, mas também de partidas.

Encontros, se pensar que essa pesquisa se insere no grande caminho de investigação da educação, mas convida a uma interlocução não necessariamente usual entre a educação histórica, a perspectiva da complexidade, as contribuições da Escola de Frankfurt, as narrativas autobiográficas e o pensamento de jovens egressos ou pertencentes ao ensino médio. Partidas, se pensar no caminho que me trouxe até esse encontro e em todas as possibilidades que se abrem a partir dele.

Dessa encruzilhada imaginei, desde o primeiro instante, que sairia diferente, afectado, enquanto professor-pesquisador, pesquisador-professor. E, talvez, a exemplo de Robert Johnson, e com a permissão do poeta Antônio Machado, com apenas a certeza de que o caminho seria feito ao caminhar.

### 1.1 MEU CAMINHO ATÉ A ENCRUZILHADA

Essa tese de doutorado fala, em última instância, da educação e da escola. E posso também afimar que ela se iniciou em uma escola, muito antes que eu pudesse pensar em procurar as palavras mais adequadas para o descrever que estava vivendo, o que estava sentindo. E foi dessa forma que tomei uma decisão que trouxe grande impacto para toda minha trajetória posterior: eu precisava encontrar uma forma de permanecer na escola. E, como repetir o ano nunca foi uma opção, ao menos não em minha trajetória, surgiu a ideia de me tornar professor. Antes de tudo, professor.

Algo que acontecia naquele espaço chamado sala de aula, algo que se dava nas atividades extracurriculares me dizia que aquele era o meu lugar. E, que se eu me tornasse professor, esse continuaria a ser o meu lugar. Mas a pergunta que surgiu na sequência foi inevitável: professor de quê? Admito que possuía grandes professores durante o então chamado Segundo Grau (atual Ensino Médio). Alguns deles, inclusive, servem de referência para meu trabalho ainda hoje. Mas, um componente curricular em especial chamava minha atenção, despertava minha curiosidade, mexia comigo. Em uma aula específica tudo funcionava diferente. Pronto. A decisão estava tomada. Seria professor, professor de história.

Vencida a barreira inicial de convencer uma família desconfiada de que essa era realmente a minha escolha, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS no curso de Licenciatura em História e, pouco a pouco, percebi que estava no caminho certo em relação aos meus objetivos. Além de ter o privilégio de estudar com professores de excelência, pude circular entre diferentes projetos de pesquisa, da Arqueologia à monitoria de História Contemporânea, passando pela presença assíria no Egito e chegando nos imigrantes da região de Santa Cruz do Sul – RS que participaram da Guerra do Paraguai. Tanta diversidade ampliou meu olhar sobre a história, bem como sobre todas as possibilidades que se abriam a partir dessa trajetória no mínimo eclética.

Entretanto, foi somente quando voltei à escola que tudo fez sentido. Como todo início, não foi fácil. Faltava jogo de cintura, faltava muita leitura, faltava entender o que estava acontecendo. Ao mesmo tempo, eu estava ali, na escola, e isso já era o suficiente. No mínimo, um incentivo para continuar.

Idas e vidas se sucederam. Trabalhar em diferentes escolas do interior do estado do RS. Trabalhar em uma escola de referência na capital, Porto Alegre. Ministrando aulas em cursos preparatórios para o concurso vestibular em diferentes cidades do estado. Muitas turmas para atender, muitas aulas para “dar”, muitas reuniões para participar, muita burocracia, pouco tempo para refletir. O que ocorreu comigo, de certa forma, é a rotina da maioria esmagadora dos licenciados em história. Até que, em um determinado ponto, decidi voltar a estudar. Não que não estivesse estudando. Mas, agora, o rumo seria diferente.

Com esse objetivo, ingressei no início de 2012 em um curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Em primeiro lugar, por uma necessidade pessoal de voltar ao ambiente acadêmico. Em segundo lugar, para buscar uma formação mais adequada a uma função que estava iniciando a desempenhar, ao lado do trabalho em sala de aula, o trabalho de Coordenação Pedagógica. Realizado ao longo de dois anos, esse curso de especialização permitiu-me uma reaproximação do mundo acadêmico, bem como abordou temáticas muito relevantes para as questões que constantemente emergiam no meu fazer profissional.

Como trabalho de conclusão para essa finalidade específica, realizei uma pesquisa com professores das redes privada, municipal e estadual no município de Santa Cruz do Sul sobre as relações entre as diferentes tecnologias e o campo da educação, com o título de *“Os Jetsons vão à escola: tecnologia e estratégias de intervenção da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores de adolescentes”*. Acredito que a maior contribuição desse

trabalho foi resgatar o entendimento da pedagogia como a maior tecnologia disponível em uma escola, apesar do que é usualmente percebido e divulgado, ainda mais no atual contexto histórico.

Os resultados desse trabalho foram a publicação de um artigo em uma revista acadêmica e seu compartilhamento em alguns eventos específicos do campo da educação. Além das relevantes contribuições recebidas de estudantes e professores pesquisadores, percebi nesses momentos como a presença nessa modalidade de evento acadêmico era significativa, ao mesmo tempo que me dei conta da grande quantidade de trabalhos de pesquisa que tinham a educação e a escola como objetos de estudo, mas sem contar em sua elaboração com a presença de professores inseridos na educação básica. Muitos trabalhos falando sobre a escola, a partir da escola, poucos falando do ponto de vista da escola.

Após a conclusão da Especialização em Coordenação Pedagógica participei da seleção para o curso de Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, o qual cursei durante o período de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2017. Ao longo desse período, pude aprofundar os estudos realizados com o curso de especialização na área da Educação, o que potencializou ainda mais a minha trajetória de constituição como professor-pesquisador e despertou em mim o desejo de continuar percorrendo esse caminho. De alguma forma, isso tinha para mim um significado especial, sobretudo ampliar e fortalecer esse canal de comunicação entre o universo da escola e a comunidade acadêmica.

A linha de pesquisa em que realizei minha dissertação de mestrado foi *Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação*. Nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC cursadas, bem como nas reuniões da linha de pesquisa realizadas durante esse período, pude repensar toda a minha práxis enquanto professor da educação básica. Esse caminho me possibilitou lançar um novo olhar sobre o estudo da história e o campo da educação, o que me levou a ressignificar profundamente minhas concepções e minhas próprias práticas no exercício da profissão de professor de história e coordenador pedagógico. Nessa trajetória, destaco as problematizações trazidas pela perspectiva da complexidade e a compreensão da aprendizagem como um processo vital.

Para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado em Educação contei com a relevante orientação da professora Doutora Nize Maria Campos Pellanda. A dissertação em si, intitulada “*AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM*”: *Encontros entre História e Rock n’ Roll no Ensino Médio*”, foi defendida em fevereiro de 2017. Seu epicentro pode ser

encontrado numa trama elaborada a partir de uma articulação entre conceitos dos filósofos Friedrich Nietzsche e Baruch Espinosa com os conceitos da Biologia da Cognição, a partir das pesquisas de Humberto Maturana e Francisco Varela. Desse arcabouço teórico e com o recurso metodológico de trabalhar com narrativas autobiográficas geradas por alunos e professores de Ensino Médio, pude assim compreender de uma maneira distinta minha área inicial de formação, a história. Resignificada em minha própria trajetória, a história passou a ser interpretada em meu trabalho de pesquisa de uma forma complexa, como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, realizada em ato e, mais do que isso, em um momento específico que denominamos de presente.

A caminhada realizada por essa pesquisa foi compartilhada desde o seu início em diferentes congressos no campo da educação e da pesquisa em história, em eventos realizados no estado do Rio Grande do Sul e em outros estados brasileiros. Nessas oportunidades pude dialogar com pesquisadores da área da história e da educação de diferentes regiões e universidades do Brasil. Inclusive pude verificar nesses momentos a relevância do tema abordado, sem contar que recebi diversas sugestões de colegas estudantes e professores para dar prosseguimento ao trabalho de pesquisa iniciado com o Mestrado em Educação.

Em decorrência do percurso trilhado ao longo do Mestrado em Educação, iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Doutorado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM em 2018, dentro da linha de pesquisa *Práticas Escolares e Políticas Públicas*. Já com as primeiras disciplinas cursadas na UFSM, acrescidas das orientações individuais e coletivas do professor Doutor Jorge Luiz da Cunha junto ao Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – CLIO, tive a oportunidade de ressignificar a minha ideia inicial de pesquisa junto ao PPGE da UFSM. Processo que ficou ainda mais consistente a partir da minha participação em congresso realizado na Universidade Federal do Paraná - UFPR ao final do ano de 2018. Nessa oportunidade, pude compreender a abrangência do trabalho realizado a partir do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da UFPR. Tive também a oportunidade de conhecer pessoalmente pesquisadores brasileiros e estrangeiros, suas respectivas pesquisas em educação histórica, bem como pude aproximar minha ideia de pesquisa do campo de atuação da educação histórica. Assim, posso dizer que, nesse preciso momento, estava chegando em minha atual encruzilhada.

## 1.2 NA ENCRUZILHADA, UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa situa-se no grande campo de investigação da educação. Mais especificamente, na área da educação histórica. Ao trazer a imagem da encruzilhada, refiro-me aos caminhos que percorri ao longo de minha trajetória e que, por sua vez, tornaram possível essa reflexão. Nesse sentido, e de uma perspectiva mais abrangente, essa tese de doutorado em educação localiza-se no entrecruzamento da educação histórica com a temática da complexidade e com o trabalho com a pesquisa autobiográfica na educação básica.

Antes da partida, a encruzilhada como um local de encontro. Do ponto de vista etimológico, a palavra encontro tem uma origem nem sempre percebida. Substantivo masculino, o vocábulo encontro deriva da junção de dois termos latinos: “*in*”, que quer dizer “em”, no sentido de união, estar junto; e “*contra*”, que significa “o oposto”, o contrário. Em outras palavras, encontro não representa originariamente a aproximação de afins, mas define-se como a junção de contrários, junção que não é decorrente de um processo lento e gradual, mas o resultado de uma colisão, de um embate, de um choque. O que, provavelmente, traduzir-se-á em um grande impacto, assim como em resultados nem sempre esperados. Dessa maneira, colocar-se em uma encruzilhada, mesmo que epistemológica, também é permitir-se dialogar com elementos não necessariamente conectados em uma primeira instância. É também abrir-se ao inesperado, deixar-se levar, no entendimento de que o próprio encontro traz consigo a potência de conduzir ou não a algum lugar, mesmo que isso signifique permanecer na encruzilhada.

A presente tese, em si, originou-se de uma dupla inquietação. Em primeiro lugar, a percepção de que ainda predomina em nossas escolas uma visão da história como uma coleção dos feitos considerados relevantes do passado humano. Além de reforçar o caráter eminentemente memorialista desse componente curricular, tal abordagem permanece destacando a história mundial a partir de uma visão eurocêntrica. Quando muito, justifica-se essa prática em decorrência da necessidade de contemplar as exigências de avaliações externas, como os concursos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E o resultado dessa concepção não poderia ser diferente: para um passado compreendido como petrificado, paralisado, decorre um esvaziamento do sentido das aulas de história. As aulas de história passam, assim, a se justificar somente em si mesmas, sem nenhuma possibilidade de oferecer a estudantes e até mesmo aos professores um sentido de orientação para as questões da vida prática humana.

De outro lado, essa tese de doutorado também partiu da constatação de que as aulas de história são “instâncias de definição do conhecimento” (SCHMIDT, 2019a, p. 42). Da mesma forma que as aulas dos demais componentes curriculares, as aulas de história na educação básica são um espaço privilegiado para o encontro entre o conhecimento acadêmico, nesse caso o conhecimento histórico acadêmico, e o universo das relações entre alunos e professores. “São esses dois sujeitos quem, no microcosmo escolar, assumem e reconstroem, mediam, restituem ou delegam ao esquecimento determinados conhecimentos históricos” (SCHMIDT, 2019a, p. 41). Esse encontro, por sua vez, tem o potencial de assumir características próprias e até mesmo surpreendentes. Portanto, seria legítimo pensar em dar a voz para esses sujeitos, autorizá-los a validar seus conhecimentos históricos, tendo como referencial sua própria trajetória. Nessa direção, diversos pesquisadores no campo da educação histórica têm produzido estudos muito importantes, sobretudo no que diz respeito a forma como os professores e alunos significam e ressignificam o conceito de uma história com um sentido para a vida, de uma história viva (SCHMIDT; BARCA; SILVA; PEGORARO, 2018).

Inserido nesse contexto, e com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das pesquisas em educação histórica, minha tese de doutorado em educação consiste em estudar narrativas autobiográficas elaboradas por um grupo específico de estudantes de história do ensino médio. Considero ser um diferencial dessa proposta o seu ponto de partida, uma atividade pedagógica singular denominada *Aulão de História (AH)*<sup>1</sup>, que terá nessa pesquisa o papel de disparar as emergências, posteriormente elaboradas pelos alunos através de suas narrativas autobiográficas.

Outro ponto que considero relevante para justificar a realização dessa investigação é a possibilidade que ela abre de aproximar a educação histórica da perspectiva da complexidade, a partir da interlocução com a *Teoria da Cognição de Santiago* e com as contribuições trazidas por intelectuais vinculados a *Escola de Frankfurt*. Da mesma forma, entendo como muito relevante para a escrita dessa tese o próprio contexto histórico singular em que se deu a sua elaboração, o impacto da pandemia do COVID-19 sobre a humanidade como um todo, e sobre o campo da educação em particular. Em um período de distanciamento social, fechamento de escolas e universidades para as atividades presenciais, falar de educação, falar de história, falar sobretudo de uma história viva assumiu um significado todo especial.

---

<sup>1</sup> O *Aulão de História (AH)* será apresentado de forma mais detalhada ao longo desse projeto de pesquisa, sobretudo no capítulo *Caminho Metodológico*.

A partir desses pressupostos, apresento meu problema de pesquisa:

*Que relações existem entre a construção narrativa autobiográfica de estudantes de história do ensino médio, a constituição de sua consciência histórica e o processo de atribuição de sentido para si e para a história?*

Diversas indagações associam-se a esse problema de investigação. Quem são esses estudantes de história do ensino médio? Qual o papel que o estudo da história ocupa em suas vidas? Esse estudo da história impacta sobre sua leitura de mundo? Quais os conceitos históricos que integram o seu repertório conceitual? O que significa, para esses estudantes, a história e o ato de estudar história?

De acordo com o problema proposto e as questões problematizadas, apresento os objetivos da pesquisa. Com essa tese de doutorado em educação, não proponho encontrar a “melhor” forma de aprendizagem histórica para estudantes de ensino médio, muito menos objetivo localizar a “pior” maneira possível de realizar essa tarefa. Tampouco busco apresentar o trabalho com narrativas autobiográficas como a “tábua de salvação” para todos as mazelas da educação básica brasileira. Por outro lado, meu objetivo geral consiste em:

*Compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana.*

Desse objetivo geral, a presente pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

1. Evidenciar o exercício das narrativas autobiográficas como um espaço potente para a constituição de singularidades de estudantes de história de ensino médio.
2. Discutir as implicações existentes na percepção da história pelos estudantes de ensino médio como uma ação vivida e corporificada sobre o passado.
3. Aproximar os conceitos de “aprendizagem histórica”, “consciência histórica” e “literacia histórica”, conceitos muito explorados pelo campo da educação histórica, da Teoria da Cognição de Santiago e de referenciais teóricos da *Escola de Frankfurt*.

4. Explorar a temática da prática de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica como um espaço significativo para a reflexão dentro da própria escola.

Sob essa perspectiva, tendo como balizador a referida temática e o apresentado problema de pesquisa, bem como levando em consideração o objetivo geral e os objetivos específicos anteriormente apresentados, ao longo dessa produção acadêmica na área da educação farei a defesa da seguinte tese:

*Uma vivência corporificada da história na educação básica, uma história em ato, potencializa a emergência de indivíduos reflexivos, críticos, autônomos, singulares. E, na mesma direção, existe uma razão direta entre oportunizar ambientes pedagógicos diversificados, colaborativos, solidários, abertos à conversação e à convivência, ambientes com maior amorosidade, de um maior potencial de singularização.*

Para a realização dessa pesquisa e para alcançar os objetivos propostos por esse trabalho, organizei a escrita dessa tese de doutorado em educação dentro da seguinte proposta:

- Capítulo 1 – *O ponto de partida: uma encruzilhada*

No primeiro capítulo, apresento a minha trajetória como professor-pesquisador, o caminho que trilhei até chegar ao tema da pesquisa, bem como uma síntese da proposta de investigação.

- Capítulo 2 – *Encruzilhadas*

Nesse capítulo elaboro uma reflexão sobre a instituição escola, a relação dos jovens com a escola e o Ensino Médio, como também a inserção do componente curricular história em nosso atual contexto histórico. Igualmente exploro a temática dos estudos no campo da educação histórica, especificamente no que diz respeito a uma observação dos trabalhos realizados no Brasil e em Portugal, nos últimos quinze anos,



trabalhos referenciados na epistemologia da história e que consideram a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica.

- Capítulo 3 – *O Caminho Teórico*

No terceiro capítulo realizo a sistematização de um referencial bibliográfico, em busca de uma sustentação teórica para a efetivação da pesquisa. Nessa seção da tese aprofundo as bases teóricas e conceituais das narrativas autobiográficas, articulando-as com o campo de investigação da educação história, com a perspectiva da complexidade e a Teoria da Cognição de Santiago, da mesma forma que aproximo dessa discussão autores de referência vinculados à *Escola de Frankfurt* (Walter Benjamin, Jürgen Habermas e Axel Honneth).

- Capítulo 4 – *O Caminho Metodológico*

No capítulo *Caminho Metodológico* apresento de forma pormenorizada a metodologia de pesquisa, descrevendo tanto o processo de geração quanto o processo de tratamento das emergências, a partir dos marcadores selecionados para o estudo, *processo autopoietico, viver em ato, literacia histórica e história transformativa*.

- Capítulo 5 – *O Caminho das Emergências*

Ao longo desse capítulo trago um estudo detalhado das emergências obtidas com a pesquisa, a partir da elaboração das narrativas autobiográficas pelos estudantes de história do ensino médio e de um conjunto de estratégias pensadas para gerar as emergências. Dessa forma, apresento as narrativas autobiográficas elaboradas e busco interpretá-las, a partir dos referenciais teóricos trabalhados nos capítulos *Caminho Teórico* e *Caminho Metodológico*.

- Capítulo 6 – *Considerações em uma Encruzilhada*

Nesse último capítulo retomo sucintamente o caminho percorrido por essa investigação, sistematizo a defesa da tese em si, como também contemplo as perspectivas que se abrem a partir das emergências evidenciadas pela pesquisa.

Ao fim de toda essa jornada, percebo estar chegando em uma nova encruzilhada, com muitas possibilidades de caminhos a serem trilhados. Por tudo o que já ocorreu e me trouxe até aqui, acredito que saio desse caminho diferente, e com fôlego revigorado para novos desafios. Minha expectativa é que essa pesquisa possa trazer contribuições para o campo da educação, de uma forma geral, porque trata fundamentalmente do tema da aprendizagem histórica, assim como também aborda a própria temática da aprendizagem, a partir de uma perspectiva que percebe na instituição escola um grande potencial de contribuição para a sociedade em que está inserida. Igualmente, tenho a expectativa de que essa pesquisa possa contribuir com o campo da educação histórica, sobretudo por ressaltar o protagonismo dos jovens numa interpretação dinâmica do passado, em busca de uma história transformativa e de uma nova consciência histórica.

## CAPÍTULO 2 – ENCRUZILHADAS

*“Depois da escola,  
 você está brincando no parque  
 Não fique fora até tarde,  
 não deixe escurecer  
 Te dizem para não ficar vagando  
 e aprender sobre a vida  
 E crescer igualzinho a eles,  
 você não vai deixar as coisas funcionarem?  
 E você está cheio de dúvidas  
 Não faça isto e não faça aquilo  
 O que eles estão tentando fazer?  
 - Fazer de você um bom menino  
 Eles sabem onde está?  
 Não critique, eles são velhos e sábios  
 Faça como te dizem  
 Você não vai querer que o diabo venha  
 e arranque seus olhos.”*  
 (Supertramp, “School”, 1974)

### 2.1 A ESCOLA EM UMA ENCRUZILHADA

Essa investigação em uma encruzilhada fala também da escola, da escola em uma encruzilhada. Mas de que escola está falando?

Ao longo dos tempos, a instituição escola cumpre a função primordial de irradiar conhecimento e experiência, geralmente dos mais velhos para os mais jovens, tendo em vista as expectativas da sociedade à qual está vinculada. A escola que conhecemos, entretanto, é fruto da modernidade. A partir das impactantes mudanças trazidas pelo século XVIII, entre elas a Revolução Industrial e o crescimento populacional, fez-se necessária toda uma reestruturação da escola, desde o seu planejamento arquitetônico até a reorganização de suas práticas pedagógicas. Mesmo que tenha sido alvo de críticas muito contundentes em momentos específicos de sua trajetória, a escola moderna permaneceu conservando, em linhas gerais, o modelo pensado ao longo do século XVIII, tanto que algumas dessas características se mantêm até a atualidade, tais quais o uso racional e metódico dos espaços escolares, bem como a preocupação com a preparação adequada para ingresso dos seus egressos no ensino superior ou no mercado de trabalho.

A questão é que, a partir das grandes mudanças culturais ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, especialmente no final do século XX e no início do século XXI, a educação e

a própria instituição escola foram fortemente impactadas, principalmente com a emergência da denominada *Sociedade da Informação*<sup>2</sup>.

A ideia subjacente ao conceito de Sociedade da Informação é o de uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia. Tal como a imprensa revolucionou a forma como aprendemos, através da disseminação da leitura e da escrita nos materiais impressos, o despoletar das tecnologias da informação e comunicação tornou possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento. Uma nova realidade que exige dos indivíduos competências e habilidades para lidar com a informatização do saber (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 06).

Em um outro ângulo de observação, pode-se afirmar que a sala de aula da educação básica, na atualidade, constitui-se em um espaço muito adequado para se visualizar todo esse espectro de grandes mudanças, ainda mais se pensarmos sobre os efeitos imediatos e avassaladores da pandemia do COVID-19 sobre o campo da educação. Nesse aspecto, destaco sobretudo a exposição excessiva de estudantes com equipamento eletrônico adequado e acesso à internet ao ensino remoto via recursos digitais, contrastando com a exclusão de milhares de estudantes brasileiros, da educação básica ao ensino superior, da oportunidade de estudar no contexto da mesma pandemia, em função da inexistência de um suporte mínimo de apoio, fruto da grande desigualdade social em nosso país.

Contudo, mesmo antes do cenário da pandemia do COVID-19, em um ambiente de mudanças cada vez mais rápidas, em que a educação já era insistentemente criticada e questionada, inclusive por agentes do próprio Estado responsáveis pelo segmento, crescia de maneira significativa o número de pessoas que não mais atribui à instituição escola o papel, coletivamente reconhecido em outros momentos históricos, de ser a maior responsável pela socialização da juventude. Assim como também crescia de forma expressiva o universo dos jovens brasileiros que não trabalham e nem estudam, os chamados jovens “nem-nem” (REMY; VAZ, 2018). De todas as regiões brasileiras, o Norte e o Nordeste são “as que apresentam as maiores proporções de jovens nessa condição. Isso leva a crer que o fenômeno possui maior relação com a falta de condições socioeconômicas da família ou de oportunidades na área de residência” (REMY; VAZ, 2018, p. 120).

---

<sup>2</sup> Embora essa denominação provoque controvérsias e muitas críticas, a sociedade em que vivemos é interpretada frequentemente como sendo uma Sociedade da Informação, ou uma Sociedade do Conhecimento, ou uma Sociedade da Aprendizagem (Coutinho; Lisboa, 2011). Independentemente da categoria selecionada, sua utilização refere-se ao mesmo contexto histórico, a sociedade do início do século XXI, com todas as suas especificidades.

Para os jovens, por outro lado, dentro de um contexto maior de esvaziamento do papel tradicionalmente exercido pelas instituições sociais, o que inclui a família, a igreja, o partido, a escola igualmente se apresenta como um lugar sem sentido. A menos que se considere a possibilidade de a escola assumir o lugar de uma etapa de estudos necessária para ingressar no ensino superior ou até mesmo disputar as cada vez mais escassas vagas no mercado de trabalho. Seus professores, inclusive, numa tentativa de ressignificar sua própria práxis, muitas vezes assumem esse discurso socialmente aceito. O que acaba confirmando o lugar da escola como *um não-lugar*, visto que, em si, a própria escola não consegue justificar o porque de sua existência.

A promoção social por meio da educação serviu por muitos anos como folha de parreira para a desigualdade nua e imoral das condições e expectativas humanas; enquanto as realizações acadêmicas correspondiam a recompensas sociais atraentes, as pessoas que não conseguiam ascender na pirâmide social tinham apenas a si mesmas para culpar – e só a si mesmas como alvo de sua amargura e indignação. Afinal (assim insinuava a promessa da educação), os melhores lugares estavam reservados para as pessoas que trabalhassem melhor, e a boa sorte vinha para as que forçavam a sorte boa pelo aprendizado diligente e pelo suor do rosto; se a má sorte foi sua sina, seu aprendizado e seu trabalho obviamente não foram tão bons quanto deveriam. Essa apologia da desigualdade crescente e persistente hoje soa quase vazia; mais vazia ainda do que teria soado sem as estrondosas proclamações do advento da sociedade do conhecimento, um tipo de sociedade em que o conhecimento se tornaria a fonte básica da riqueza nacional e pessoal, e em que aos possuidores e usuários do conhecimento se concede, de modo correspondente, a parte do leão dessa riqueza (BAUMAN, 2013, p. 64).

É precisamente nesse contexto que problematizo se a escola não está mesmo em uma encruzilhada. Enquanto instituição educativa socialmente legitimada, a escola carrega consigo a responsabilidade de ter uma função primariamente conservadora, qual seja preservar e fortalecer o patrimônio social cognitivo, simbólico e cultural. Tal característica confere à escola uma espécie de *compromisso com o passado*. De outro lado, como também compete à escola revelar e formar capacidades das novas gerações, igualmente dela se espera o que podemos denominar *compromisso com o futuro*, o que também lhe atribui o peso de uma função social inovadora. Se é possível afirmar que essa dinâmica entre o compromisso com o passado e o compromisso com o futuro existe, no mínimo, desde a origem moderna da escola que conhecemos, também é possível afirmar que, a emergência da chamada Sociedade da Informação, de alguma forma, potencializou a percepção de que a escola está em descompasso dos anseios de toda uma geração. Uma geração jovem, que pertence “a uma sociedade de consumidores e uma cultura ‘agorista’ – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto

da novidade e da contingência aleatória” (BAUMAN, 2013, p. 34), e que nem sequer cogita a hipótese de esperar pelo momento em que a educação e os educadores consigam resolver seus próprios problemas.

Em síntese, alunos insatisfeitos, professores insatisfeitos, sociedade insatisfeita, escola insatisfeita. Uma escola que não dá conta das narrativas de vida de seus sujeitos constituintes, que não contribui para a constituição de suas singularidades, que não auxilia em seus projetos de vida. Uma escola pressionada pela urgência das demandas sociais e pela expectativa de obter respostas para, literalmente, “fazer o mundo funcionar”. Uma escola que, para muitos, se transforma em pura “perda de tempo”, sobretudo quando se analisa a etapa específica do Ensino Médio.

Noutro sentido, igualmente se pode dizer, o tempo escolar tem demonstrado ser para inúmeros alunos o palco da impaciência, onde a performance docente não logrou convencer o aluno-cliente sobre a pertinência das aulas do dia. Do mesmo modo, igualmente se pode afirmar, de outro lado, que os professores seguem um percurso de imutabilidade em suas práticas pedagógicas, ante as dificuldades que se lhes têm apresentado os jovens contemporâneos. Faz-se razoável considerar, portanto, que a escola de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que tem sido sintoma de um processo de subjetivação engendrado em uma sociedade de consumidores, mostra-se ainda indiferente ante a tarefa de elaborar novas formas de auxiliar os alunos a construírem sentidos para os saberes que lhes são ofertados. No lugar desses, pois, se instituem outros saberes, outros discursos e modos de ser, nem sempre significativos para a educação no Ensino Médio (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012, p. 198-199).

Sob esse prisma, pode-se igualmente afirmar que, enquanto etapa final da chamada Educação Básica, o Ensino Médio também sinaliza encontrar-se em uma encruzilhada. De um lado, percebe-se um lento avanço na legislação educacional brasileira que trata do segmento. De outro, enormes dificuldades para assegurar uma aprendizagem efetiva e a própria progressão dos estudantes no Ensino Médio. Embora tenha oportunizado significativas mudanças no campo educacional brasileiro, a promulgação da Constituição de 1988 não definiu a matrícula obrigatória no Ensino Médio, o que somente foi alterado no ano de 2009, ao mesmo tempo que definiu para o ano de 2016 a meta de incluir a integralidade dos jovens entre 15 e 17 anos nesse segmento educacional.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 definiu o Ensino Médio como uma etapa obrigatória da Educação Básica no Brasil. Com duração de três anos para a faixa etária de 15 a 17 anos, em oferta de cursos médio regular, médio regular integrado à educação profissional, normal/magistério, além do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos (GIL; SEFFNER, 2016, p. 176-177).

A referida encruzilhada em que se posiciona atualmente o Ensino Médio no Brasil relaciona-se com a criação da Lei nº 13.415/2017, que basicamente modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propôs uma alteração na estrutura do Ensino Médio, ampliou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, como também definiu uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>. Entretanto, desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, o que se verificou foi uma sucessão de desencontros entre os agentes públicos federais e estaduais responsáveis pelo segmento educação, sem mencionar a desconexão entre a legislação desenvolvida e o necessário debate com o universo acadêmico. O que, em última instância, produz um cenário de muitas indefinições sobre o que é, bem como sobre o que pode vir a ser o chamado *Novo Ensino Médio*.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 5).

Outro aspecto que aproxima o Ensino Médio de seu posicionamento em uma encruzilhada refere-se a uma característica que o acompanha ao longo de nossa história educacional. Apesar de ser definido como a etapa final da educação básica, o Ensino Médio brasileiro existe em uma constante crise de identidade. Muito em decorrência da sucessão de reformas educacionais, muito em função da prevalência da percepção do Ensino Médio como a etapa de preparação para o universo acadêmico ou para o mercado de trabalho. É como se a palavra *Médio*, que o define, se transformasse em seu destino, um o destino de ser um *não-lugar*. Nem a efetiva etapa final da educação básica, nem a “etapa que realmente importa”, segundo o discurso socialmente aceito, algo situado em uma espécie de limbo. Visto pelo espelho do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal mecanismo de seleção utilizado no Brasil para o acesso ao ensino superior, e pela manutenção dos tradicionais concursos vestibulares, o Ensino Médio “contribui para a construção de um discurso

---

<sup>3</sup> A BNCC, ao defender aprendizagens comuns e obrigatórias, valorizou sobremaneira a aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, em detrimento de todos os demais componentes curriculares. Nesse sentido, o ensino de história foi, e continua sendo, fortemente impactado pelos desdobramentos da implantação dessa nova legislação educacional sobre o segmento Ensino Médio.

publicitário manipulável, como se os jovens fossem uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns” (CARNEIRO, 2012, p. 26). Nesse sentido, é necessário refletir sobre esse Ensino Médio, que estacionou em uma ideia de aluno de perfil único, bem como refletir sobre a própria escola, que avança em passos quase sempre trôpegos, em direção a um destino incerto.

Embora a escola contemporânea continue a se apresentar como um lugar de passagem, a verdade é que essa passagem leva agora para lugar nenhum. A escola se tornou, irremediavelmente, um meio sem finalidade. Isso nos confronta novamente com o problema da igualdade, mas desta vez de uma forma inédita. A escola atual não é mais um caminho para atingir uma igualdade futura, mas um lugar onde estar. É precisamente esse modo particular de estar na escola o que possui hoje um valor político (LÓPEZ; MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 184).

Em relação à escola, particularmente defendendo que pequenas iniciativas podem contribuir para reposicionar essa instituição nesse mesmo cenário e, dessa forma, possibilitar ao menos o início de um processo de constituição de sentido naquilo que ofertado pela própria escola. Antes de mais nada, é preciso reafirmar que, quando se menciona a categoria estudantes, não é possível considerá-la como um grupo homogêneo, como se todos os jovens ao ingressar na escola vivessem sob as mesmas condições sociais e possuíssem os mesmos objetivos em relação à sua escolarização. Ao contrário, “é necessário não só conhecer a geração jovem, como ainda desenvolver a habilidade de escuta, antecedida de um olhar sensível, como estratégia para identificar diferentes contextos” (RAMOS; SALVA; TOMAZETTI, 2015, p. 463-464).

A partir da valorização das culturas particulares que os jovens trazem para a escola e das suas diferentes formas de atribuir sentido ao mundo, bem como do conhecimento dos diferentes contextos sociais e culturais que integram as condições existenciais desses estudantes, abre-se a possibilidade de um trabalho mais contextualizado e que estabeleça vínculos com a vida cotidiana desses mesmos jovens.

[...] a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, e se há um estímulo a sua participação social na escola. Isso não significa transformar a escola de ensino médio em uma sociedade recreativa para jovens, significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios. Mas a tarefa não é apenas da escola e do professor, ela também precisa estar presente no desenho das políticas públicas em educação, o que, de certa forma, vem ocorrendo de forma tímida (GIL; SEFFNER, 2016, p. 180).



Outro aspecto importante é compreender que toda essa diversidade que se manifesta na escola não pode ser contemplada através de um único jeito de pensar. Da mesma forma que a repetição automatizada de conteúdos curriculares igualmente não aproxima os estudantes da cultura contemporânea. “Para educar é preciso encorajar a interpretação, a significação, encorajando inclusive a emoção e a diversidade de alternativas explicativas e práticas” (CUNHA, 2019b). Nessa direção, a própria vida pode ser percebida na escola como fonte irradiadora de diferentes formas de entender, de distintas maneiras de pensar e também de enfrentar as situações cotidianas.

Sob esse prisma, a escola tem o potencial de se transformar na casa do estudo, um lugar que oferece às crianças e aos jovens o que é necessário para que se tornem efetivamente estudantes, “para que possam se aplicar com atenção, disciplina, perseverança e zelo a exercitarem-se em coisas que não estão na casa, nem na televisão, nem na praça, nem no shopping: para coisas que valem a pena por si mesmas” (LAROSSA, 2018, p. 239).

Acrescento ainda, nessa busca por alternativas para a atribuição de sentido ao que é oferecido na escola como instituição, e no Ensino Médio em particular, a significativa importância de conferir centralidade às vozes de professores e estudantes, tendo como referencial a elaboração de narrativas autobiográficas. O exercício de narrar-se, falar de si, comunicar suas interpretações da realidade social e, ao mesmo tempo, ouvir o outro, contrapor argumentos, concordar e discordar, constitui ao fundo um processo de reconhecimento de si a partir do reconhecimento do outro. Exercício que a instituição escola pode oferecer, se estiver disposta a colocar sobre a mesa aquilo que é significativo para a sociedade como um todo e assumir sua dimensão política.

Diante deste cenário, vários desafios se levantam. O primeiro deles é tentar garantir a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes por onde circula a informação para que possamos construir uma sociedade mais equitativa. Por outro lado, devemos desenvolver competências e habilidades para transformar essa informação em conhecimento e assim desenvolvermos o gosto por aprender ao longo da vida, tendo em conta valores como sejam a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interação, a colaboração, a criatividade e sobretudo, a nossa capacidade de ousar, de inventar, de inovar e, ao mesmo tempo, de sermos capazes de avaliar os riscos dos nossos atos. (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 17)

A escola, entendida como um lugar de possibilidade, rompe com a lógica linear e produtiva da Sociedade da Informação, baseada nos princípios da disponibilidade e empregabilidade, para alcançar a eficácia e eficiência máximas. Por outro lado, a escola aparece

e se ressignifica quando a sociedade assume que existem coisas que só podem ser feitas e aprendidas na escola, com o repertório existente na escola, e à maneira da escola. E, entre essas coisas, está o ensino de história.

A educação como possibilidade política social somente produz resultados satisfatórios e significativos se associada com os seres humanos interagindo uns com os outros, assimilando padrões de conduta mutuamente aceitos. Sendo assim, ensinar história a partir da transmissão de conteúdo, informações e opiniões é um desserviço alienante que afeta todos os envolvidos e, entre outras coisas, cria ‘fraturas’ na convivência coletiva, um fato que vivenciamos no tempo presente, no mundo e em nosso país. Recuperar o papel político libertador da educação como um todo e do ensino de história como estratégia é necessário e significativo para recuperar não somente a expectativa de futuro, mas a sua realização (CUNHA, 2019a, p. 98).

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ENCRUZILHADA

No campo da educação básica brasileira, o ensino de história tem sido objeto de intensos e acalorados debates, não somente nas próprias escolas e nas instituições formadoras de professores, as universidades, mas também na sociedade em geral. Sob esse viés, e de forma semelhante à educação e à própria escola, o ensino de história na educação básica também se coloca atualmente em uma encruzilhada.

De um lado, temas como Holocausto, Golpe civil-militar de 1964, Revolução Cubana, estão permanentemente no centro dos debates e impactam sobre a organização dos currículos das escolas e até mesmo servem como justificativa oficial para implementação de políticas públicas específicas para o segmento da educação. De outro, todo o contexto de formulação e implantação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a polêmica proposta de efetivação de um Novo Ensino Médio, como também a discussão sobre qual currículo de história deve ser o referencial para a educação básica brasileira nas próximas décadas.

Estudos sobre a história nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Sob essa perspectiva, observo que três aspectos afetam diretamente o estudo da história em si e a história enquanto componente curricular da educação básica, dentro dessa perspectiva do ensino de história em uma encruzilhada. Em primeiro lugar, a manutenção e a disseminação

do entendimento que o ensino de história é uma coletânea de sucessivos fatos desconectados, que somente possuem validade a partir do olhar de quem os descreve. Interpretada dessa forma, a história passa a ser considerada uma simples decorrência da opinião subjetiva do seu intérprete, o que pode derivar tanto para um revisionismo histórico, baseado unicamente na deturpação dos fatos, como para um ainda mais radical negacionismo histórico, a partir de um conjunto articulado de imprecisões e omissões.

Tal visão distorcida da historiografia acadêmica, produzida dentro e fora do Brasil, além de revelar visões preconceituosas e autoritárias, produz igualmente uma deslegitimação da academia e da própria ciência como um paradigma de explicação da sociedade. E, ato contínuo, essa visão atinge com intensidade a escola. Isso porque o passo seguinte do ataque generalizado ao conhecimento é a desautorização da escola como um espaço de crítica e emancipação, como também a desautorização da figura do professor, especialmente o professor de história, que se transforma em uma versão de “o grande inimigo da sociedade”.

A docência em geral e em história, em particular, estão sob a mira de grupos e movimentos que procuram questionar o caráter ético e político da educação e da formação do historiador. Nesse sentido, torna-se necessário uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula. Isso implica também abrir os currículos para os passados vivos e sensíveis, problematizando os marcadores tradicionais e eurocentrados de representar o tempo (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 16).

Colocando-se os alunos e a sociedade em geral contra o professor, ao acusá-lo de práticas de doutrinação ideológica, reforça-se de alguma forma a narrativa recorrente da possibilidade de existência de uma história neutra e objetiva, em outras palavras, de uma “história como ela é”. Isso quando narrativas aleatórias não carregam em si o objetivo de enterrar a própria história, sob o argumento de que “é necessário virar a página”, ou “evitar maiores ressentimentos”.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscavam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

O segundo aspecto que se relaciona ao ensino de história em uma encruzilhada, e que pode ser interpretado como uma decorrência do primeiro, é a manutenção de um interessante paradoxo. Sob a perspectiva acadêmica, ainda prevalece a concepção nos cursos de formação de professores de história que, muito mais importante do que estudar o tema aprendizagem e seus desdobramentos, como o processo de constituição do pensamento histórico das crianças e dos jovens, é a apropriação pelos futuros profissionais “dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica” (CAIMI, 2007, p. 21). Sob a perspectiva do estudante de história na educação básica, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, predomina ainda

[...] a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2007, p. 20).

O resultado desse encontro entre um profissional formado em uma perspectiva acadêmica tradicional e uma organização tradicional do ensino de história na educação básica dificilmente poderia produzir algo diferente do que a prevalência de um ensino mecânico de história, que enfatiza a memória de fatos eventuais, em detrimento do raciocínio histórico. E, ao assumir esse viés, essa postura contribui ainda mais para o esvaziamento do sentido das aulas de história, em particular, e da própria escola, em uma perspectiva mais ampla.

Em terceiro lugar, impacta sobre o ensino de história na educação básica, ensino de história em uma encruzilhada, o argumento cada vez mais crescente de que é imprescindível e inevitável modernizar a educação, melhorar a posição do Brasil nos *rankings* internacionais de avaliações externas, bem como aproximar a escola da linguagem da juventude, abrindo-se assim uma tendência de submissão da escola enquanto instituição a um paradigma tecnológico controlado pelas mídias eletrônicas. A própria nova BNCC traz esse princípio, ao destacar as novas características e vivências dos chamados *nativos digitais*, como também o caráter individualista do jovem cidadão consumidor, ávido de uma efetiva integração ao sistema econômico globalizado.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Nessa linha de raciocínio, em que o currículo da educação básica como um todo passa a ser um objeto de interesse da lógica do mercado, qual seria o lugar da história na educação básica? Inserida em uma *Sociedade da Informação*, marcada por mudanças aceleradas, perspectivas plurais e explosão da informação, em que cada vez mais as pessoas estão conectadas virtualmente, mas igualmente desconectadas de um sentido do que é oferecido na escola, qual seria mesmo o papel do ensino de história?

Em busca dessas respostas, especulo, como um primeiro passo, não simplesmente fazer mais do mesmo, principalmente evitar um acúmulo ainda mais de informações nas aulas de história. “Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para perceber a diferença entre o que é importante e o que não é” (HARARI, 2018, p. 322). Por outro lado, acredito que tanto a escola, como um todo, quanto o ensino de história, em particular, necessitam conectar-se cada vez de forma mais intensa com o próprio mundo e a própria vida.

Necessitamos de novas pautas educacionais e de um reposicionamento imediato da educação diante do quadro evolutivo mundial. Precisamos desenvolver uma pedagogia reflexiva capaz de colaborar para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, que respeite a multiplicidade do real e que, além de valorizar os aspectos cognitivos, também reconheça os aspectos históricos, socioafetivos e culturais presentes no processo de construção do conhecimento. Urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, que privilegie o desenvolvimento de suas inteligências, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito. Isto implica um novo paradigma educacional para que possamos trabalhar melhor as competências humanas que estão sendo requeridas pela sociedade atual. Pressupõe uma educação baseada em novos valores, onde prevaleça a solidariedade, o respeito, a cooperação, a parceria, o pensamento ecológico, ou seja, o pensamento relacional e dialógico que recoloca a vida no centro, pois aquele que ama a vida, que reverencia a vida, não a destrói, não a mutila, não a tortura e não a condena (MORAES, 2003, p. 171-172).

Anteriormente fundamentado em uma ciência sem vida, sem cor, sem cheiro e sem sabor, é cada vez mais necessário que o ensino de história se reposicione e proponha um recorte intencional do passado gerado a partir das demandas do presente, e que também assuma seu

caráter ético e político. Enquanto o caráter ético do ensino de história localiza-se “justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17), o caráter político manifesta-se na ideia de que o estudo do passado não é uma atitude desinteressada, mas direcionada para o futuro, “um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

Sob esse viés, o espaço da sala de aula também pode ser concebido enquanto um espaço de aprendizagem de uma teoria e de uma metodologia de olhar para o passado e para o próprio presente, com o propósito de fazer emergir uma leitura crítica e conceitual dessa dinâmica da temporalidade. O que também converge para a percepção de que historiadores, professores de história e estudantes de história (na academia e na educação básica) elaboram conhecimento a partir de uma seleção intencional de fontes, conceitos e métodos, tudo isso em um cenário maior de interesses e disputas políticas que se travam no presente.

Difícil tarefa essa de mostrar às novas gerações que o fazer política e construir conhecimento em história são, ao mesmo tempo, práticas sociais imersas em relações de poder e que possuem modos distintos de criar seus objetos de estudo e de ação política. O conhecimento histórico decorre de uma atitude intelectual e tal procedimento não está fora de um contexto de aspirações e de projetos políticos, mas exige muito mais do que disposição e vontade de criticar os poderes estabelecidos, uma vez que se consolida com a utilização rigorosa de uma teoria, de um método e de uma série de fontes, elementos que singularizam uma análise histórica em relações a outras narrativas (PEREIRA, 2007, p. 164).

Considerando todas essas inquietações, parte-se nessa reflexão da percepção de que, se a educação, a escola e o ensino de história encontram-se em uma encruzilhada, o que traz consigo todo um contexto de instabilidade, de paradoxos e de indefinições, ao mesmo tempo a educação, a escola e o próprio ensino de história tem diante de si a oportunidade de uma profunda ressignificação e de um novo posicionamento diante de todo esse quadro. Sob o meu ponto de vista, essa tese de doutorado em educação contribui, de forma singela, para esse debate. E, nesse contexto, um dos elementos-chave é o campo de pesquisa da educação histórica.

A escola de ensino médio pode ser pensada como um dos muitos e significativos nós das múltiplas redes de formação e constituição das subjetividades juvenis. Poderia ser mesmo, para a totalidade dos jovens brasileiros e latino-americanos, um centro cultural, científico e tecnológico de formação superior e não apenas escada para a universidade ou ponte de treinamento para o mercado de trabalho. Cada vez mais jovens declaram que querem passar rápido pela escola, em especial, quando diante de

escolas que são vazias de significado; que, por não produzirem o sabor de ser e estar, sacrificam o saber. Estamos diante de jovens que encontram nas tecnologias digitais suportes para os seus relacionamentos e modos de viver o tempo da juventude. E a escola ainda, na maioria dos casos, resiste ao diálogo com as novas temporalidades e espacialidades do mundo digital (CARRANO, 2016, p. 12).

### 2.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRIA E A ENCRUZILHADA

Essa é uma pesquisa que pertence ao grande campo de investigação da educação, ao mesmo tempo situada em uma encruzilhada e elaborada por um professor-pesquisador que, igualmente, se encontra nessa encruzilhada. A partir desse grande e desafiador encontro, e tendo como referência o problema central dessa pesquisa, qual seja observar “*que relações existem entre a construção narrativa de estudantes de história do ensino médio, a constituição de sua consciência histórica e o processo de atribuição de sentido para si e para a história*”, um dos elementos centrais para a tessitura dessa investigação é o segmento de pesquisa da educação histórica.

Como poderá ser observado detalhadamente ao longo do *Capítulo 3* dessa pesquisa, a educação histórica é uma área de investigação relativamente recente e que aborda prioritariamente pesquisas sobre aprendizagem e ensino de história. Tendo como referenciais a filosofia da história, a teoria da história e as pesquisas em educação, a educação histórica traz das perspectivas da antropologia e da sociologia a categoria experiência, categoria fundamental para oportunizar visibilidade às ações dos sujeitos, e também aos próprios sujeitos, a partir de sua relação com o conhecimento histórico.

Para as pesquisas em educação histórica, isto significa, principalmente, que é preciso estudar a relação com o conhecimento histórico sempre a partir dos professores, dos alunos e de sua experiência. Por outro lado, a experiência vista pelo olhar etnográfico, não suporta jamais o dado e a interpretação, o contexto do descobrimento e o contexto da verificação (SCHMIDT, 2019b, p. 42).

Inserida nesse cenário e possuindo esses referenciais centrais, a educação histórica apresenta uma vasta gama de possibilidades de pesquisas no campo do ensino da história na educação básica, no estudo das aprendizagens em história e, ainda, propõe-se a trazer contribuições para o debate acerca das inovações nas metodologias das aulas de história.

Em sua trajetória em nosso país, período que abrange os últimos quinze anos (2005 – 2020), as pesquisas sobre educação histórica realizadas no Brasil trataram dos mais diferenciados temas. E, para a constituição das primeiras etapas desse processo investigativo específico, levei em consideração, primeiramente, as sistematizações realizadas por Germinari

(2011) e Fronza (2012), a respeito das pesquisas referenciadas na epistemologia da história e que consideram a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica. Na sequência, estudei as considerações apresentadas por Schmidt (2019a; 2019b), e, principalmente, os resultados do projeto de pesquisa “Catálogo seletivo e analítico da produção acadêmica sobre o ensino de História no Brasil e em Portugal: Contribuições de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos, para a renovação da prática do ensino de História”, projeto sistematizado em publicação por Schmidt, Barca, Silva e Pegoraro (2018). No que diz respeito aos resultados apresentados pelo conjunto dos estudos e publicações supracitados, percebo que cinco aspectos observados necessitam ser destacados, sobretudo em decorrência das conexões que estabelecem com o meu processo de investigação.

Em primeiro lugar, as investigações realizadas no campo da educação histórica no Brasil confirmam pesquisas que já vêm sendo realizadas em outros países, as quais sugerem mudanças na relação entre ensino de história e aprendizagem. Conforme essas pesquisas, tão importante quanto o estudo dos conteúdos trabalhados nas aulas de história é a atenção que necessita ser direcionada para a aprendizagem de conceitos substantivos e meta-históricos, ou seja, a maneira como os estudantes compreendem a história e elaboram sua explicação do passado. Nesse sentido, é muito significativo ter como ponto de partida da aprendizagem histórica as protonarrativas e ideias históricas prévias que os estudantes trazem para a escola, as quais “precisam ser identificadas e trabalhadas, sob pena de que a aprendizagem histórica não se concretize de maneira eficiente” (SCHMIDT, 2019b, p. 48).

[...] aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser e o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato de os alunos terem recebido diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha (SCHMIDT, 2019a, p. 110).

O segundo aspecto evidenciado por esse conjunto de pesquisas é que as ideias de crianças e jovens podem ser tornadas cada vez mais estruturadas e elaboradas, independentemente de suas respectivas idades. Investigações sobre progressão de ideias dos alunos têm sinalizado que, “desde o início da escolarização, alguns deles já podem desenvolver ideias poderosas e complexas sobre alguns elementos ou categorias históricas, tais como compreensão e explicação histórica” (SCHMIDT; BARCA; SILVA; PEGORARO, 2018, p.



116). Por outro lado, alunos com 14 ou 15 anos de idade podem apresentar dificuldades em relação aos mesmos conceitos. Fator que aponta para a importância do contexto concreto em que se processa o raciocínio histórico de cada estudante, muito mais do que o corriqueiro critério faixa etária e uma correspondente etapa do desenvolvimento psicossocial.

Compreender como e por que os relatos do passado são feitos é considerado um aspecto negligenciado da investigação histórica em escolas de ensino fundamental, embora crianças gostem de pensar seriamente sobre os relatos que podem, contudo, ser descontraídos e engraçados. Elas gostam de relatos feitos usando diferentes tipos de tecnologia da informação. Desde que o passado, memória, família e história local sejam frequentemente vistos como atividades de lazer populares e como entretenimento, é de importância crescente que as crianças possam avaliá-las. Há também outras razões mais sérias para aprender por que não há uma única visão do passado e que, relatos do passado são dinâmicos e podem variar e mudar ao longo do tempo. Crianças estão aprendendo a desafiar e avaliar a validade, bem como a reconhecer motivos diferentes por trás da seleção de relatos. Por isso a história é uma disciplina politicamente poderosa no currículo e ganha constante atenção dos políticos (COOPER, 2012, p. 44).

Em terceiro lugar, as teses, dissertações e artigos acadêmicos estudadas por esse conjunto de pesquisas e referenciadas por pressupostos da filosofia da história “corroboram a importância do conceito de literacia histórica e de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se de ideias históricas de forma cada vez mais complexa” (SCHMIDT, 2019b, p. 48). Tal prática implica a possibilidade de conectar-se com outras épocas, outros lugares, outras pessoas, em busca da constituição de uma compreensão mais ampla sobre quem eram essas pessoas, bem como sobre as intenções de suas respectivas ações.

Seres humanos agem em contextos e são influenciados pelas consequências não intencionais das ações dos outros (inflação, aquecimento global e assim por diante), por estados de coisas que moldam o contexto da ação (guerra, escassez de alimentos e assim por diante) e impacto de agentes não-humanos (como vulcões e assim por diante). No entanto, compreender a ação no passado envolve reconstruir as decisões tomadas pelos atores passados de maneira que não podemos explicar nem começar a compreender sem considerar seus objetivos ou intenções e crenças, incluindo as crenças sobre outros agentes e em relação ao contexto em que atuavam (CHAPMAN, 2018, p. 150).

O quarto aspecto evidenciado por esse universo de pesquisas já referido é que a consciência histórica é, ao mesmo tempo, ponto de chegada e ponto de partida para o ensino de história. De um lado, o campo da educação histórica propõe-se a evitar narrativas fechadas para a possibilidade de rever o passado, como também busca superar narrativas do passado

fundamentadas em uma organização linear do tempo. De outro, o propósito é buscar a formação de uma consciência crítico-genética baseada na premissa de que não existe orientação histórica sem experiência, tampouco experiência histórica sem significado. Dessa forma, busca-se uma relação entre presente e passado “fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos” (SCHMIDT; BARCA; SILVA; PEGORARO, 2018, p. 117).

Cidadania local, nacional e global, não é uma peça sobressalente. Ela deveria permear tudo o que nós pensamos e fazemos. Descobriu-se que essa dimensão é ensinada de uma forma melhor em escolas de ensino fundamental onde o currículo é integrado. Desenvolver uma conscientização de cidadania requer de nós mesmos, temos conhecimento e compreensão da responsabilidade social, justiça social, paz, conflito e respeito pela diversidade. Isso envolve competências de pensamento crítico, a competência de lutar efetivamente, para desafiar a injustiça, e valores que incluem empatia, um sentido de alta-estima e identidade, respeitando pessoas e coisas (COOPER, 2012, p. 74).

E, por fim, as investigações sobre as pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal, no campo da educação histórica, nos últimos quinze anos, sugerem algumas questões a serem aprofundadas, bem como algumas tendências para os debates em relação ao ensino de história para os próximos anos. Em relação aos temas a serem aprofundados, destaco a relação dos jovens e das crianças com a história tendo como referência a influência dos recursos eletrônicos, das redes sociais e das relações familiares. Outra sugestão apontada por essas pesquisas como uma temática relevante a ser mais estudada conecta-se com os pressupostos que levam os estudantes a elaborar suas narrativas de uma determinada maneira e não de outra, sobretudo quando se referem a longos períodos da história. Tais possibilidades de investigação apontam para uma das referências centrais do campo de pesquisa da educação histórica, a compreensão de que “o passado é, portanto, inerentemente fluido e as interpretações históricas são inerentemente plurais e variáveis: elas estão na história, têm historicidade e mudam continuamente à medida que o presente muda” (CHAPMAN, 2018, p. 114).

Por outro lado, em relação às principais tendências de futuras investigações no campo da educação histórica, ressalto as reflexões sobre a natureza, dimensões e o próprio escopo teórico da didática da educação histórica, como também a discussão sobre o conceito de história transformativa, a fim de mapear de que maneira a aprendizagem de história transforma o olhar dos estudantes sobre o mundo em que vivem. Outra importante tendência é aproximar a educação histórica da ideia de interculturalidade (FRONZA, 2012), “no sentido de se investigar

a presença da interculturalidade como pressuposto para se analisar as desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais” (SCHMIDT, 2019b, p. 50). Inserida nesse contexto, a educação histórica reafirma seu pressuposto de que a história emerge de contextos particulares, uma vez que

“[...] todas as histórias estão na História: as maneiras pelas quais nos tornamos conscientes do passado, as maneiras pelas quais almejamos interpretar o passado e as ferramentas disponíveis para essa tarefa são reflexos de quem somos e de nossa particularidade do lugar no tempo enquanto vestígios do próprio passado. Os engajamentos com o passado têm sempre autoria, são dirigidos por propósitos ou questões particulares e são realizados por determinadas pessoas ou grupos de pessoas com crenças e pressupostos particulares, de modo que mesmo onde os “fatos” possam ser clara e não controversamente estabelecidos, seu significado é inerentemente discutível” (CHAPMAN, 2018, p. 114).

É justamente essa percepção de uma história viva, que surge da experiência do tempo para contemplar a necessidade das pessoas e das comunidades em termos de orientação para sua vida prática, e que também produz engajamento com o passado, com o presente e com o futuro, que basicamente me trouxe a essa investigação. Uma investigação que ilumina aspectos pouco abordados na breve trajetória da educação histórica em nosso país, e o faz posicionando-se intencionalmente em uma encruzilhada. Uma encruzilhada em que se encontram várias outras encruzilhadas. Uma encruzilhada que é, ao mesmo tempo, ponto de chegada e ponto de partida para outros caminhos possíveis.

## CAPÍTULO 3 – O CAMINHO TEÓRICO

*“Estou na estrada  
Ou a estrada é que está em mim?  
Tenho pressa  
Será que a estrada é que não tem fim?  
Em cada curva uma vontade  
Em cada reta uma ilusão  
Se eu queria uma resposta  
Só encontro interrogação  
O tempo passa  
Ou será que quem passou fui eu  
Vou em frente  
Não conheço outra direção.”*  
(Titãs, “A Estrada”, 2009)

Teóricos e pesquisadores reconhecidos já estudaram sobre os temas relacionados ao ponto de partida dessa tese de doutorado em educação. Com esse propósito, busquei nesses referenciais as contribuições necessárias para sustentar teoricamente a minha escolha pelo tema e problema da investigação. Partindo da constituição do campo de pesquisa da história, abordarei nesse referencial teórico a virada prática e reflexiva trazida tanto pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, quanto pela emergência da perspectiva da complexidade. A partir desses pressupostos, tecerei uma reflexão sobre a potencialidade trazida pela educação histórica para esse debate. Da mesma forma, apresentarei o trabalho com narrativas autobiográficas na educação básica como um fértil campo de possibilidades para a pesquisa em educação histórica, em particular, e para o campo da educação, em uma perspectiva mais ampla. Sob esse prisma, a procura por convergências entre referenciais que não necessariamente costumam se encontrar manifesta uma característica marcante dessa pesquisa, o ato de me colocar em uma encruzilhada, uma encruzilhada que também é teórica e que permite constituir novos percursos, novos caminhos para a reflexão.

### 3.1 A HISTÓRIA E A VIRADA PRÁTICA E REFLEXIVA

O interesse pelo passado acompanha a trajetória da própria humanidade. E a história, enquanto intérprete desse passado, é exercitada pelo menos desde Heródoto de Helicarnasso (485 a.C. – 425 a.C.), considerado o primeiro historiador. Entretanto, foi necessário que muitos séculos transcorressem antes que a história fosse elevada à condição de disciplina acadêmica. Tal fato ocorreu somente no século XIX, momento em que, frente à hegemonia no campo do

conhecimento das ciências naturais, o campo das humanidades buscava afirmar-se com um estatuto científico.

Nesse percurso de praticamente dois séculos, distintas concepções teóricas impactaram sobre o estudo da história, com destaque para o positivismo, o materialismo histórico dialético e a *Escola dos Annales*. Cada perspectiva elegeu seus objetos, seus temas, fez emergir importantes debates, e todas tiveram como elemento comum uma interpretação do passado a partir de fontes históricas, independente de serem ou não registros escritos. Esse debate historiográfico, por sua vez, nem sempre promoveu a reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência da história. Na maioria das vezes, baseando-se em uma sólida tradição de pesquisa, os historiadores concentraram sua atenção nas investigações práticas que realizavam ou pretendiam realizar.

Entretanto, uma grande virada prática e reflexiva ocorreu nas últimas décadas, o que possibilitou a ampliação e a recuperação estratégica de muitas correntes e escolas teóricas, tanto para o campo da história quanto para os estudos em educação (CUNHA, 2019). Nesse contexto, ocupa posição de destaque para essa pesquisa a teoria crítica da Escola de Frankfurt, em especial as referências trazidas por Walter Benjamin, Jürgen Habermas e Axel Honneth.

Historicamente situada na primeira metade do século XX, a denominada Escola de Frankfurt consiste em um grupo de intelectuais que produziu um pensamento conhecido como teoria crítica. A partir de uma autorreflexão do que era, foi e poderia ser o marxismo, a Escola de Frankfurt apresentou obras que trataram de temas como o papel do materialismo histórico, o conceito de história, a tomada da consciência de classe, a cultura, a arte, a literatura, entre outros. O seu objetivo era “[...] integrar a investigação especializada na economia política, na cultura e na ideologia, na psicologia e na filosofia, numa totalização intelectual aberta e permanente no sentido de atualizar o materialismo histórico” (BOUCHER, 2015, p. 156). Nesse contexto, todos esses temas foram tomados como categorias e instrumentos para se pensar as transformações, a validade, as limitações, possíveis caminhos e leituras do marxismo diante da sociedade industrializada moderna.

Os membros da Escola de Frankfurt prudentemente descreveram o seu programa de pesquisa como Teoria Crítica, em parte como um eufemismo para o materialismo histórico que eles esperavam que afastasse a atenção hostil, e em parte para expressar a sua distância das formas ortodoxas de marxismo. O elemento fundamental do marxismo da Escola de Frankfurt é a sua crítica ao modelo de trabalho da práxis, que se combina com um retorno às concepções de estrutura e história próximas daquela do jovem Marx. O esboço inicial da teoria crítica de Max Horkheimer na década de 1930, como um programa de pesquisa interdisciplinar materialista, definiu o cenário

para o desenvolvimento de uma teoria bastante sistemática do capitalismo monopolista, do Estado burocrático, da moderna sociedade individualista e consumista (BOUCHER, 2015, p. 157).

Por um princípio de respeito pela obra de Benjamin, Habermas e Honneth, o que nem sempre significa estar em concordância com os mesmos, trarei a seguir alguns conceitos importantes desses pensadores para referenciar meu trabalho de pesquisa, sem qualquer pretensão de síntese e/ou simplificação. Nesse sentido, esses representantes da Escola de Frankfurt contribuíram para constituir o primeiro caminho teórico que me trouxe a essa tese de doutorado situada em uma encruzilhada.

### 3.1.1 Walter Benjamin

Inserido nessa vertente da teoria social denominada Escola de Frankfurt, o filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor Walter Benjamin (1892 – 1940) é considerado um dos maiores autores do século XX, sendo responsável por desenvolver uma visão dialética e não evolucionista da história. Considero que três aspectos da filosofia de Benjamin têm muito a contribuir para a realização dessa tese.

Em primeiro lugar, a defesa do princípio de que o sentido do tempo, como ele é percebido, é de alguma forma condicionado pela historicidade. Na condição de crítico contundente da experiência na modernidade, Benjamin sustenta que, por trás da crença moderna em um progresso automático, contínuo, infinito, encontra-se uma concepção homogênea, linear, quantitativa, vazia e também mecânica do tempo histórico. Para Benjamin, “o sujeito moderno é, com efeito, destituído de tempo. O tempo da modernidade é um tempo de subtração, tempo que separa, conta, atenua, não um tempo que reúne, intensifica, cria, demultiplica” (PEREIRA, 2006, p. 73).

Dessa visão linear e quantitativa decorre a produção de uma historiografia tradicional, na qual prevalece o princípio da exposição da história, vista como “uma sucessão gloriosa de altos feitos culturais, que vieram a se juntar aos precedentes em uma acumulação de *tesouros culturais*” (LÖWY, 2011, p. 21). Tal perspectiva, por sua vez, resulta em uma visão conformista, que paralisa e também embaça a visão sobre o processo histórico, uma vez que o passado é apresentado como algo consumado, cristalizado. Benjamin, em contrapartida, propõe um verdadeiro ato de nadar contra a corrente histórica e, dessa forma, resgatar a memória daqueles que ainda não fizeram ouvir a sua voz.

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são os que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1987, p. 225).

O valor singular da filosofia benjaminiana da história parte de uma crítica às interpretações então dominantes do materialismo histórico, no período do entreguerras, que apontavam para um sentido teleológico e não conseguiam romper com a ideia de linearidade, com a noção de progresso. Para Benjamin, a maior função do historiador consiste em trazer à memória a tradição dos oprimidos, dos vencidos, e romper com a narrativa oficial, a história contada pelos vencedores.

Sob essa perspectiva, narrar a história transforma-se em um ato profundamente político, concepção que igualmente contribui para a realização dessa pesquisa. Trazendo à memória o que se perdeu, os chamados detritos, as derrotas, o que ficou na sombra da “fabulosa luz” dos espetáculos, reabre-se a história para “nela reviver potencialidades não realizadas” (PERIUS, 2009, p. 132).

Podemos dizer que os provérbios são as ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro. Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é conta-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha da sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (BENJAMIN, 1987, p. 221).

A favor desse passado que precisa ser reavivado, o narrador, ao incorporar à sua experiência a restauração do passado, imprime sua marca pessoal naquilo que é narrado. Ao interpretar a história, o narrador atribui a ela sentido, revive seu próprio modo de pensar, olhar, expressar, agir e sentir, e ainda acrescenta elementos como novidade, criatividade e invenção.

Sendo a arte da narração uma forma de artesanato é o narrador seu artesão. A experiência é, com efeito, a matéria do narrador, assim como o barro é a matéria do oleiro e a linha a do tecelão. Como artesão o narrador nunca é alheio à sua obra, nesse caso, aquilo que conta. A narrativa como trabalho artesanal demanda, portanto, tempo. E tempo suficiente para que seja possível fazer com que a tradição incida sobre ele (PEREIRA, 2006, p. 70).

Convergindo a história passada à história presente, a narração se torna consciência de um presente que se orienta por uma concepção de tempo intensivo. Em Benjamin, a narração manifesta elementos que não se apresentam no cotidiano do narrador. É como se o narrador fosse o produto de um outro tempo que não o seu. Em contrapartida, a matéria-prima da narração é a própria vida humana, a experiência (PEREIRA, 2006), o terceiro aspecto da obra de Benjamin que contribui para essa pesquisa.

Segundo Benjamin, a experiência conecta-se à tradição e à sabedoria. À tradição porque ela é “[...] o elemento que congrega e mantém vivo todos aqueles saberes que perdurariam por sua eficácia e valor através dos tempos” (PEREIRA, 2006, p. 63). Diz respeito a um modo de pensar, mas também a um certo modo de sentir, uma vez que ela é decodificada pela razão e se corporifica através do movimento dos corpos, de um certo ritmo dos gestos. Benjamin, entretanto, alerta para um esvaziamento da experiência na modernidade, que se deve ao esquecimento dos ritos, das festividades, das datas de exceção, enfim, “[...] à escassez de experiências coletivas comunicáveis e plenas de sentido” (PEREIRA, 2006, p. 64), enquanto cresce o interesse pelo que está próximo, pelo mais fácil e pelo imediato. Sob o ponto de vista *benjaminiano*, a sabedoria é “o conselho tecido na substância viva da existência” (BENJAMIN, 1987, p. 200). O sábio é o indivíduo experiente, que tem a sensibilidade de lenta e pacientemente acolher a experiência viva da tradição e comunica-la, transmiti-la. Por esse motivo, a sabedoria é a inimiga do imediatismo e da pressa, e se manifesta na narração.

A narração comporta, nesse sentido, elementos da tradição que não se dão ao homem moderno – presa fácil de um tempo homogêneo e vazio, mecânico e quantificado. Todavia, a tradição é justamente o fio com que se tece a experiência; de sua trama nasce narração. A narração é um dos meios pelos quais a experiência da tradição é transmitida – e essa transmissão se dá em grande parte através da oralidade. A comunicabilidade oral foi fundamentalmente aquilo que se perdeu na modernidade. Com o gradual desaparecimento dessa espécie de comunicação, extingue-se também a figura do narrador como o sujeito que dá acesso aos conteúdos da tradição, aquele capaz de aconselhar e, portanto, capaz de dar continuidade a uma história (PEREIRA, 2006, p. 66).

Todo o esforço teórico de Walter Benjamin de alguma forma converge para a emergência de uma nova consciência histórica. Se o esvaziamento da experiência produziu a



ideia de um passado consumado, fonte da paralisia e do conformismo, que desubstancializa o tempo e a história, Benjamin propõe que o passado precisa ser reavivado, uma vez que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*” (BENJAMIN, 1987, p. 229). E, uma vez que cada presente constrói e reconstrói o passado, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Em Benjamin, cada instante carrega consigo uma potência revolucionária, a possibilidade de um tempo pleno. Nesse sentido, contar a história se transforma em um ato político. E, reabrir a história para nela reviver potencialidades não realizadas a partir da narração daqueles que o discurso dominante da historiografia faz questão de esquecer, um ato profundamente político.

### 3.1.2 Jürgen Habermas

Representante maior do que se convencionou chamar “segunda geração” da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão nascido em 1929 e que participa da tradição de pensamento da teoria crítica, perspectiva que associa a teoria às lutas políticas da contemporaneidade. A partir de seu amplo projeto filosófico, entendo que algumas reflexões trazidas por Habermas ecoam de forma significativa para a realização dessa pesquisa.

A primeira contribuição relaciona-se a uma contundente crítica ao positivismo científico e filosófico, do qual derivou o historicismo, “o positivismo da ciência do espírito” (HABERMAS, 1983, p. 302). Fundado nos moldes de uma consciência científicista, por sua vez referenciada na estrutura das ciências naturais, o historicismo contribuiu para disseminar a visão ilusória de que existe uma teoria pura, supostamente objetiva, e que não necessariamente precisa se aproximar das preocupações do público leigo, situado fora das instituições universitárias.

O historicismo operou a junção da aparência objetivada da teoria pura à compreensão do sentido, onde o fato espiritual deveria aparecer como um dado evidente. Consiste numa operação onde o intérprete assume o sentido do universo ou da linguagem de um texto qualquer que de vez em vez deriva seu sentido próprio. Mesmo assim, neste caso, os fatos constituem-se em relação aos critérios evidentes para sua constatação. Como a autocompreensão positivística não assume em si explicitamente a relação existente entre a mediação e o controle do resultado, suprimindo ainda a compreensão inicial do intérprete, onde o saber hermenêutico aparece como mediação. O mundo do sentido é aberto ao intérprete somente na medida em que, ao mesmo tempo, problematiza seu próprio universo. O hermeneuta estabelece uma comunicação entre dois universos: recolhe o conteúdo objetivo do objeto, aplicando a tradição a si e à sua própria situação (HABERMAS, 1983, p. 306-307).

Sob esse prisma, Habermas critica o objetivismo, responsável por produzir uma consciência limitada e *cientifizada* do processo científico, em que a ausência da autorreflexão na construção do conhecimento impede as ciências de desenvolver o seu caráter emancipador. Ao defender o processo de racionalização da sociedade moderna como uma potencialidade para a emancipação humana, Habermas produz uma ruptura com a filosofia da consciência<sup>4</sup> e sustenta a emergência de um paradigma da compreensão, em que a autorreflexão ocupa um papel de destaque, a segunda grande contribuição do autor para a elaboração dessa tese de doutorado em educação.

Dialogando com a psicanálise freudiana, Habermas desenvolve uma teoria do conhecimento que possa resgatar a autorreflexão e a subjetividade no processo científico, que foram deixados de lado pelo objetivismo dos positivistas fundamentado na matematização e exatidão. A psicanálise, enquanto ciência subjetiva que se desenvolve na sua dupla face consciente e inconsciente, possibilita à Habermas trazer a subjetividade para dentro da racionalidade (MIRANDA; BAROM, 2018, p. 113).

Ao conversar com a psicanálise, Habermas resgata para o núcleo da teoria do conhecimento a subjetividade do sujeito. E, nesse sentido, sustenta que todo processo de constituição do conhecimento tem como ponto de partida os interesses dos sujeitos. Em outras palavras, todo conhecimento é, em si, consequência de uma ação interessada. São esses interesses que guiam o conhecimento, indicando seu caminho, sua direção, seu horizonte, e não o contrário. Para Habermas (1983), a conexão conhecimento e interesse inclusive retoma os dois momentos centrais do pensamento grego, a postura teórica e ontológica de um universo estruturado em si mesmo.

Em Habermas, a autorreflexão transforma-se em um caminho metodológico e associa-se à liberdade e à emancipação do ser humano. E é nesse sentido que a racionalidade atinge a plenitude do projeto emancipatório de poder, permitindo aos sujeitos a possibilidade de entender-se conjuntamente e elaborar um consenso sobre os diferentes aspectos que envolvem a vida cotidiana.

---

<sup>4</sup> “A ciência histórico-hermenêutica produz o conhecimento em outro quadro metodológico. O sentido da validação das proposições não constitui o quadro de referência da atitude técnica. O plano da linguagem formalizada e o da experiência objetivada ainda não são distintos. Nem a teoria é construída dedutivamente nem a experiência é organizada tendo em vista o resultado da operação. O acesso aos fatos é dado através da compreensão do sentido, em lugar da observação. À verificabilidade sistemática das leis no quadro da ciência analítico-empírica contrapõe-se a exegese dos textos. A regra da hermenêutica determina o possível sentido do enunciado nas ciências do espírito” (HABERMAS, 1983, p.306).

A partir desse ponto, Habermas procura desvendar as conexões que estabelecem os interesses no processo de constituição do conhecimento. Dessa forma, apresenta a ação estratégica e a ação comunicativa “como as duas diferentes modalidades da coordenação social da ação que regulam os subsistemas econômico e político e o sistema sociocultural” (BOUCHER, 2015, p. 282). Vistas como formas de manipulação e exercício de influência sobre os outros, em busca de um “entendimento” comum, a ação estratégica associa-se a recursos instrumentalizados (como dinheiro e economia, poder e administração), enquanto a ação comunicativa relaciona-se ao processo linguístico de compreender as justificativas da ação. Para Habermas, muitos dos problemas contemporâneos derivam da institucionalização da ação estratégica em contraposição à exclusão da ação comunicativa.

A teoria da ação comunicativa é um ponto central no pensamento de Habermas, e o arcabouço teórico por ele desenvolvido em torno dessa temática demonstra a superação do paradigma da consciência pelo paradigma da linguagem.

O paradigma da linguagem não prima pela relação monológica entre sujeito-objeto, mas pela relação sujeito-sujeito que juntos buscam se entender sobre algo. A relação sujeito-objeto é monológica, porque é uma relação de mão única, vai e não volta, porque não há entendimento recíproco. A relação intersubjetiva provoca uma reviravolta epistemológica, com profundas consequências para a compreensão do que é *realidade, conhecimento, verdade...* A famosa e conhecida relação sujeita cognoscente e objeto cognoscível é, para Habermas, uma relação esgotada, quando se constata o esgotamento do paradigma da consciência (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 160).

Atingir o entendimento mútuo através da linguagem, no modelo de ação comunicativa, é um mecanismo para coordenar ação entre indivíduos e, por conseguinte, para a integração social. É um processo discursivo de alcançar um entendimento mútuo. Sem negar as condições sociais, culturais, subjetivas e históricas dos sujeitos, ao tornar a linguagem sua categoria central, a teoria da ação comunicativa elabora o conceito de razão comunicativa, uma razão que possibilita aos sujeitos serem livres e emancipados. E, a partir dessa forma reflexiva do agir comunicativo dá-se a racionalização da sociedade, na medida em que os agentes sociais buscam entender-se sobre o mundo objetivo, subjetivo e social.

É possível usar a metáfora de que a razão comunicativa encontra como solo para sua existência o mundo vivido, mundo este regido pelas relações comunicativas entre os sujeitos capazes de fala e de ação e articulado em três componentes: a personalidade, a sociedade e a cultura. A intersubjetividade é a mola da teoria da ação comunicativa proposta por Habermas, uma vez que a linguagem constitui a categoria fundante para

o restabelecimento da razão no interior do pensamento e do conhecimento modernos (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 153).

Um dos teóricos mais polêmicos da atualidade, o pensamento de Habermas é muito importante para interpretar todo esse contexto de grandes transformações científicas, tecnológicas e culturais que caracterizam o início desse século XXI. No campo da educação, o grande desafio do pensamento *habermasiano* é desenvolver, a partir de uma competência comunicativa, o agir comunicativo, ação reflexionada que se torna responsável pela manutenção e transformação de tradições culturais, normas morais e formas de conhecimento. É justamente esse agir comunicativo que poderá fazer emergir um sujeito livre e emancipado, capaz de possuir uma identidade pessoal e um projeto de vida único, singular, ao mesmo tempo em que se torna um cidadão, um membro de uma coletividade maior, que abrange todos os grupos sociais.

### 3.1.3 Axel Honneth

Vinculado à tradição da Escola de Frankfurt, de quem é considerado legítimo representante da “terceira geração”, Axel Honneth é um importante filósofo e sociólogo alemão nascido em 1949, que possui grande repercussão nas ciências sociais, mas ainda apresenta um acolhimento modesto no campo das pesquisas em educação, sobretudo em nosso país. Dois são os motivos que incluem Honneth como um autor de referência para a constituição dessa tese de doutorado. De um lado, a importância da sua contribuição para a reflexão sobre a práxis educativa. De outro, o projeto de uma sociedade solidária e justa, conceitos muito caros para o campo da educação histórica, a partir de sua *teoria do reconhecimento*.

A teoria do reconhecimento tem sua origem em uma muito bem fundamentada crítica dirigida à filosofia de Habermas, de quem Honneth foi assistente e sucessor na Universidade de Frankfurt. O argumento inicial de sua crítica consistia em buscar critérios mais objetivos para a constituição de relações sociais justas e solidárias e, ao mesmo tempo, reivindicar “uma postura ético-moral capaz de compatibilizar o respeito pela liberdade e autonomia do indivíduo com a demanda por maior justiça e solidariedade social” (FLICKINGER, 2011, p. 221).

A partir de um estudo da filosofia do jovem Hegel, Honneth apresenta o conflito social como o elemento propulsor da construção da identidade, pessoal ou coletiva. Partindo do princípio de que a base das interações sociais é o conflito, e de que esse é intrínseco à formação da subjetividade e da intersubjetividade, Honneth apresenta o conflito como uma luta moral,

em que a grande necessidade é a busca por reconhecimento. E o reconhecimento, por sua vez, manifesta-se de três formas.

De acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto respeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (HONNETH, 2003, p. 266).

Nessa perspectiva, a luta por reconhecimento é o elemento-chave para o desenvolvimento moral dos indivíduos e da sociedade. O autor sustenta que somente a partir de um forte conceito de reconhecimento seria possível dar conta da dinâmica de funcionamento de uma sociedade multiétnica e pluricultural, em que ninguém deveria dar-se o direito de impor regras de convivência social e normas de comportamento individual a ninguém. Muito além da juridificação das relações sociais, que tende a estabelecer um padrão referencial de “normalidade”, a luta pelo reconhecimento permite atribuir legitimidade própria para as diferenças existentes e é capaz de proporcionar relações mais igualitárias e humanizadoras.

A luta pelo reconhecimento deveria ser entendida como luta por um leque o mais amplo possível de projetos e oportunidades de vida, dando voz também àquelas opções que fogem da normalidade niveladora. Para isso seria necessário que todos obtivessem a chance de ver sua autonomia respeitada – supondo-se sua própria disposição de dar aos outros a mesma chance. Concebido desse modo, o conceito forte de reconhecimento social leva em consideração a pessoa na sua íntegra, de modo que tudo o que dela faz parte e determina sua postura – sua biografia, as tradições às quais pertence e o ambiente social que vem influenciando sua socialização – é levado em conta. Todos esses aspectos fazem parte de um conjunto de condições, sob as quais se constroem as diretrizes morais do comportamento social (FLICKINGER, 2011, p. 224-225).

Quando consideramos a educação como um espaço significativo para a constituição de experiências sociais, a teoria do reconhecimento tem muito a contribuir. Antes de tudo, porque a teoria do reconhecimento considera que é possível estabelecer um sólido vínculo entre as diretrizes centrais do processo educativo, os conceitos de autonomia e autoestima pessoais, e a tessitura de relações sociais solidárias e justas. Enquanto campo de experiências sociais, a educação não se esgota na aprendizagem de conteúdos, ideias ou técnicas pedagógicas, mas objetiva desenvolver competências sociais através da educação moral dos estudantes. E o espaço em que ela se dá é coletivo, através da constituição de um grupo.

Sob esse ponto de vista, independentemente do seu tipo e tamanho, o mecanismo social do grupo auxilia na estabilidade e ampliação pessoais. Constitui-se em um espaço privilegiado para a formação para a intersubjetividade, ao consolidar os primeiros laços de solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação política, moral e intelectual do estudante. No grupo, o reconhecimento é fundamental, uma vez que um não consegue ocorrer sem o outro. É a partir do grupo que o sujeito pode obter elementos valorosos para o seu processo de individuação.

[...] o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o auto respeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. Por conseguinte, o grupo, longe de representar uma ameaça para a identidade pessoal, é, nas palavras de Adorno, uma *fonte da humanidade*. Aquelas patologizações que, sempre de novo, podemos observar na vida em grupos, por sua vez, são o resultado de uma infiltração por distúrbios individuais de personalidade. Por isso, a situação dos grupos numa sociedade sempre é tão boa ou tão ruim quanto o são as condições de socialização que nela prevalecem (HONNETH, 2013, p. 77-78).

Esse é um dos pontos centrais da contribuição de Honneth para o campo da educação, a possibilidade de pensar em um espaço privilegiado para a constituição de um sujeito por inteiro, capaz de reconhecer a autenticidade do outro e conviver com as diferenças, em um contexto cada vez mais salutarmente diversificado e plural. Se o modelo atual de educação é constantemente acusado, com pertinência, de não dar conta desses novos desafios, que se possa igualmente pensar em um espaço em que desde cedo seja possível experimentar valores capazes de formar cidadãos democráticos, éticos, autônomos e críticos. Nesse sentido, a luta por reconhecimento, sobretudo de todas as nossas vulnerabilidades, e o grupo, enquanto princípio metodológico, podem contribuir para a tentativa de encontrar soluções coletivas. E, a partir da provocação de Honneth, sustentar que “uma pedagogia do reconhecimento exige compreender que a vulnerabilidade humana está representada pela exigência de que a autorrealização individual depende da autorrealização coletiva” (MARTINS, 2014, p. 43).

### 3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, A EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA

O segundo caminho que me trouxe a esse olhar investigativo em uma encruzilhada foi o paradigma da complexidade. Para uma aproximação da perspectiva da complexidade, é necessário primeiro observar que uma tradição de pensamento científico se constituiu no mundo ocidental tendo como referência um paradigma, paradigma que está fortemente vinculado à obra de René Descartes (1596-1650). Filósofo, físico e matemático, René Descartes pode ser considerado até mesmo o fundador do pensamento moderno (SILVA, 1996).

Com o objetivo de reconstruir o saber tendo como referência bases mais sólidas do que então era apresentado pela filosofia aristotélica, e sob forte influência do pensamento de Galileu Galilei, Descartes procurou encontrar os novos fundamentos para o conhecimento a partir da extensão do modelo de conhecimento matemático para todos os objetos, para a decifração de toda a realidade natural. Da sua obra foram lançadas concepções de ser humano e de mundo que formataram as bases da ciência moderna e ainda hoje influenciam, de maneira decisiva, nossas relações com a filosofia, a técnica e a ciência.

Nesse contexto, destaca-se o entendimento ainda hegemônico de que a razão é a única via segura para o conhecimento do mundo, assim como a percepção de que é possível alcançar uma verdade incontestável, desde que se respeite rigidamente o caminho metodológico constituído pela dúvida, experimentação e formulação de leis. Em Descartes, para se alcançar a verdade absoluta é metodologicamente necessário colocar tudo em dúvida.

A geração da certeza a partir da dúvida é que dá à dúvida o seu caráter metódico. Da mesma forma, o aparecimento de uma certeza como que brotada da própria dúvida mostrará que a dúvida terá sido provisória. Mas para que a certeza surgida a partir da dúvida corresponda ao que é exigido pelo método é preciso que a dúvida seja radical, isto é, atinja inteiramente cada uma das antigas certezas, e hiperbólica, ou seja, deve ser levada ao limite extremo da generalização. Quanto mais intensa for a dúvida, quanto mais ela se estender e se radicalizar, tanto mais firme será a certeza que a ela resistir. A necessidade dessa firmeza justifica as características da dúvida, pois o que se procura não é nada menos que o fundamento da ciência (SILVA, 1996, p. 36).

Referência ainda hoje nos campos da filosofia e da geometria analítica, o método cartesiano foi uma inovação importante para a produção do conhecimento científico. Da mesma forma, sua perspectiva também contribuiu para valorizar crescentemente o indivíduo como um ser pensante, dotado de liberdade e de uma consciência individual. Contudo, ao menos duas grandes críticas são feitas ao pensamento cartesiano.

A primeira crítica relaciona-se ao entendimento cartesiano do conhecimento como algo pronto, acabado. Fruto de um rigoroso caminho metodológico, o conhecimento se transforma em algo objetivo e sempre externo ao pesquisador, uma vez que não integra o observador em sua observação, tampouco o conceitor em sua concepção, o que significa dizer que não leva em consideração os sujeitos envolvidos na elaboração do processo de produção do conhecimento. Ao lado dessa crítica, que problematiza a possibilidade de a ciência produzir uma compreensão definitiva e completa, posiciona-se o questionamento de outro aspecto do pensamento de Descartes, a cisão entre razão e emoção. Essa visão, interpretada como simplificadora e dualista, apresenta um ser humano que ora pensa, ora sente. Embora não exista vínculo entre essas duas dimensões, no pensamento cartesiano a razão assume um papel de superioridade, o que pode ser considerado um desdobramento de um paradigma formulado por Descartes no pensamento ocidental.

Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e essa disjunção reinou em nosso universo. Ela separou cada vez mais a ciência e a filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, da poesia e das artes, da cultura científica. A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode se refletir nem pensar a si própria (MORIN, 2011, p. 76).

Em contraposição a esse modelo, ainda dominante em nossa cultura, emergiu um novo paradigma, no final do século XIX e no início do século XX, através das pesquisas da termodinâmica e da evolução biológica, e com as provocações trazidas pela física quântica e pela psicanálise, respectivamente. Antes de qualquer aspecto, fazia-se necessário afirmar, naquele contexto histórico e cultural específico, que todas as concepções e teorias científicas eram aproximadas e limitadas. E, da mesma forma, os sistemas vivos somente poderiam ser compreendidos quando inseridos em um contexto maior (CAPRA, 1996).

Do tensionamento e da contestação à visão cartesiana de ciência, sobretudo ao seu caráter fragmentário e reducionista, emergiu um novo ponto de vista, o paradigma da complexidade.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. Mas



então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2011, p. 13).

De certa forma, mais do que o caráter de novidade em si, o paradigma da complexidade identifica grandes carências em nosso modo tradicional de estruturar o pensamento ao resgatar formas muito antigas de conhecimento, seja através dos mitos integradores da cultura oriental, ou a partir dos ensinamentos de filósofos pré-socráticos, como Heráclito. Sob esse prisma, o ser humano é concebido como, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. E o processo de conhecer, por sua vez, visto de forma contextualizada e abrangente, caracteriza-se por uma constante incompletude e pela incapacidade de ser entendido como algo definitivo (CAPRA, 1996).

O desafio trazido por essa perspectiva é a tessitura de um pensamento capaz de unir e diferenciar, sem, no entanto, excluir (LAU FILHO, 2017). Enquanto forma de ser/estar/colocar-se no mundo, a complexidade apresenta o princípio dialógico de que, enquanto indivíduos, somos produto de um processo de reprodução que é anterior a nós, ao mesmo tempo em que nos tornamos os produtores de um processo que vai prosseguir.

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto organizador e autoprodutor (MORIN, 2011, p. 74).

Essa interação com o mundo, portanto, ocorre em um processo permanente e não linear, destacando-se do meio ambiente e dele se distinguindo, por sua autonomia e individualidade, ao mesmo tempo em que não pode se concluir, ser autossuficiente. Nessa forma de pensamento multidimensional, a complexidade busca entrelaçar os diferentes fios que se transformaram em um só tecido, enquanto também se preocupa em não destruir a diversidade e a variedade das complexidades que o teceram. Nesse sentido, dialogar com a complexidade também implica em relacionar-se com o acaso, igualmente significa considerar a incerteza, seja ela proveniente dos limites do nosso próprio entendimento ou relacionada aos fenômenos em observação, dos quais também somos parcela constituinte.

No primeiro momento, a complexidade chega como um nevoeiro, como confusão, como incerteza, como incompressibilidade algorítmica, incompreensão lógica e irreduzibilidade. Ela é obstáculo, ela é desafio. Depois, quando avançamos pelas avenidas da complexidade, percebemos que existem dois núcleos ligados, um núcleo empírico e um núcleo lógico. O núcleo empírico contém, de um lado, as desordens e as eventualidades e, do outro lado, as complicações, as confusões, as multiplicações proliferantes. O núcleo lógico, sob um aspecto, é formado pelas contradições que devemos necessariamente enfrentar e, no outro, pelas indecidibilidades inerentes à lógica (MORIN, 2014, p. 188).

Em outras palavras, o pensamento multidimensional resgatado pela complexidade reinstala o princípio da incerteza no campo do conhecimento, espaço que havia progressivamente associado conhecimento científico à ideia de certeza absoluta. O que não enfraquece o campo do conhecimento, longe disso. O que não significa negar as fantásticas contribuições trazidas pelo método e rigor cartesiano. Mas também não significa restringir a noção de ciência a essa única perspectiva.

Ao longo de minha trajetória de mais de vinte anos como professor da educação básica fui me apropriando dos princípios fundamentais da complexidade, sobretudo ao deparar-me com a extrema quantidade de interações, interferências, indeterminações e fenômenos aleatórios presentes no campo da educação e no próprio ambiente escolar. Progressivamente, percebi a conexão íntima existente entre ser, conhecer e viver, o que igualmente me aproximou da obra de Humberto Maturana e Francisco Varela. Destaco o trabalho desses autores, sobretudo pela importância das contribuições sobre as bases biológicas da compreensão humana, como também pela valorização do humano em todas as suas dimensões.

### **3.2.1 A teoria da cognição de Santiago**

Uma das mais importantes contribuições para o estudo da mente humana e uma percepção complexa da vida emergiu de um campo ricamente interdisciplinar denominado ciência cognitiva, o qual apresenta em sua constituição concepções epistemológicas, psicológicas e biológicas. A partir das pesquisas realizadas por Heinz von Foerster e Gregory Bateson, o neurocientista chileno Humberto Maturana e seu colega Francisco Varela desenvolveram, ao longo da década de 1970, uma teoria completa, a teoria da cognição de Santiago.

Esse trabalho, elaborado originalmente na Universidade do Chile, rompeu de forma categórica com a divisão cartesiana entre mente e matéria, ao mesmo tempo em que trouxe um novo entendimento da natureza da mente e matéria. O caráter revolucionário dessa teoria foi postular a indissociabilidade dos fenômenos da cognição do próprio processo de viver.

A cognição, de acordo com Maturana e Varela, é a atividade envolvida na autogeração e na autoperpetuação das redes vivas. Em outras palavras, a cognição é o próprio processo da vida. A atividade organizadora dos sistemas vivos, em todos os níveis da vida, é atividade mental. As interações de um organismo vivo – planta, animal ou ser humano – com seu ambiente são interações cognitivas. Desse modo, a vida e a cognição são inseparavelmente conectadas. A mente – ou, mais precisamente, a atividade mental – é imanente na matéria em todos os níveis da vida (CAPRA; LUISI, 2014, p. 316).

Sob esse prisma, a sofisticação da cognição de um ser vivo está diretamente relacionada a um incremento evolutivo no seu arcabouço sensorial, o que significa dizer que a cognição se relaciona com comportamento, emoção e percepção, ou seja, todo o processo da vida. Na teoria de Santiago, todas as interações de um ser vivo com seu meio ambiente significam um processo de cognição, e todas as mudanças estruturais desencadeadas a partir dessas interações correspondem a um ato cognitivo.

Para a perspectiva da complexidade, conhecer é o resultado de um processo de complexificação que, por sua vez, emerge dentro da evolução da própria espécie como um processo de adaptação complexa. Essa característica, por sua vez, relaciona-se à auto geração de redes vidas, a *autopoiese*.

*Autopoiese* (...) é um termo cunhado pelos biólogos H. Maturana e F. Varela (1990), para explicar o funcionamento dos seres vivos como autoprodutores de sua própria realidade. O vocábulo é composto de duas partes originárias do grego: auto - por si e *poiesis* - produção. O conceito se refere originalmente à capacidade que tem uma célula, como um sistema, de criar seus próprios elementos se constituindo de maneira autônoma através de um mecanismo de auto-organização. Os seres vivos são seres autopoieticos porque são sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, regenerando seus componentes no processo de viver (PELLANDA, 2006, p. 79).

Forjado originalmente no campo das ciências da natureza, o conceito de autopoiese concebe o ato de conhecer como um processo que diz respeito a todas as dimensões da nossa vida. Mais do que isso, resgata a afetividade nos relacionamentos e o lugar da vida em si nesse ato de conhecer, ao propor que não existe conhecimento sem experiência pessoal. Trata-se da emergência de um sujeito ontológico, “que vive porque conhece e conhece porque vive” (PELLANDA, 2009, p. 39) e, por esse motivo, participa por inteiro do processo de cognição. Esse processo de conhecer, por sua vez, constitui-se permanentemente, e recebe impacto fundamental de todas as experiências que passamos ao longo da vida.

Para a teoria de Santiago, toda a história de um ser vivo principia com uma estrutura inicial, a qual se relacionará com a trajetória de suas interações e de alguma forma delimitará as suas futuras mudanças estruturais. Ao mesmo tempo, esse ser vivo pertence a um meio, o

qual possui uma dinâmica operacional própria, não exatamente semelhante a dinâmica do ser vivo. Dessa interação entre estruturas operacionalmente distintas sobrevém o que se denomina ruídos, “fatores de agressões aleatórias do meio” (ATLAN, 1992, p. 38). Enquanto perturbações do meio ambiente, os ruídos em si não contêm uma especificação de seus efeitos sobre um ser vivo.

Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usamos a expressão desencadear um efeito, e com ela queremos dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções (MATURANA; VARELA, 2011, p. 108).

Assim entendido, conhecer é também manter-se vivo e conseguir se auto organizar face aos ruídos perturbadores do meio (seja interno ou externo), que constantemente nos deslocam e desestabilizam, “[...] transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema, tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos” (PELLANDA, 2009, p. 35). Esse aspecto manifesta-se no que a teoria de Santiago denomina acoplamento estrutural, um mecanismo evolutivo básico que se notabiliza pela conservação das trocas recíprocas entre meio e organismo, bem como pela transformação contínua.

Nessa direção, a complexificação dos sujeitos ocorre a partir dos ruídos e do aumento do trabalho interno necessário para enfrentar esses ruídos e atribuir sentidos para a sua realidade. Esse processo, normalmente entendido como aprendizagem, apresenta uma peculiaridade muito interessante, a autonomia. Assim posto, cada sistema vivo estabelece, de maneira única, singular e irrepitível, o que deve perceber e como isso o perturbará.

As mudanças estruturais no sistema constituem atos de cognição. Ao especificar quais perturbações vindas do ambiente desencadeiam mudanças, o sistema especifica a extensão do seu domínio cognitivo; ele “dá à luz um mundo”, como expressam Maturana e Varela. Desse modo, a cognição não é uma representação de um mundo que existe independentemente, mas sim um contínuo dar à luz um mundo por meio do processo de viver. As interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo de viver é um processo de cognição. Nas palavras de Maturana e Varela, “viver é saber”. À medida que um organismo vivo realiza seu percurso individual de mudanças estruturais, cada uma dessas mudanças corresponde a um ato cognitivo, e isso significa que a aprendizagem e o desenvolvimento são apenas dois lados da mesma moeda (CAPRA; LUISI, 2014, p. 318-319).

Aproximando essa discussão do campo da educação, pode-se ponderar que, sob o olhar *autopoietico*, conhecer é um processo de transformação na convivência, em que todos os sujeitos envolvidos, crianças e adultos, modificam continuamente seu modo de viver. A cognição, intrinsecamente associada com todos os níveis da vida, através dos sensores sentimentos e emoções, unifica mente, matéria e vida. Portanto, conhecer significa sempre estabelecer conexões. O que também implica pensar na escola como um ambiente que aproxime, que facilite relações.

Nessa mesma forma de pensamento, a teoria de Santiago aponta o amor como um fenômeno biológico fundante da constituição dos seres vivos e das transformações dos seres humanos ao longo do tempo. A convivência em grupos solidários, numa articulação complexa entre linguagem e emoções, provoca o diálogo de forma integradora entre as dimensões conhecimento, subjetividade e inteligência. Assim, somente faz sentido a existência de uma escola articulada a partir do amor, o amor como uma força conectiva, condição de emergência de uma *autopoiese*. Somente faz sentido existir uma escola que, a partir da amorosidade, busque incessantemente a emergência de um novo sujeito e de uma nova realidade.

Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai emergir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se esse sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser (PELLANDA, 2009, p. 43-44).

A codeterminação entre sujeito e ambiente foi ampliada dentro da teoria de Santiago por Francisco Varela, através do conceito de enação. Enação significa tanto a ação de promulgar uma lei, como também está relacionada com a execução de uma ação em termos mais genéricos. “Servindo-se das palavras do poeta Antônio Machado, Varela descreveu a enação como um caminho que se faz caminhando” (THOMPSON, 2013, p. 28).

A palavra enação origina-se da expressão em língua inglesa *to enact*. Entre outras acepções, o termo refere-se à capacidade de atuar, efetuar, colocar em ato. Ao conectar de forma íntima o processo de conhecer e a temporalidade da vida, Varela sustenta que o sujeito não existe independentemente de uma ação. Da mesma forma, esse processo dependerá do momento de complexificação de cada um, do conjunto de suas vivências. “A ideia fundamental é, pois,

que as faculdades cognitivas estão inextricavelmente ligadas ao historial da vivência, da mesma maneira que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha (VARELA, 1994, p. 88).

Tal qual parceiros em uma dança, que geram movimentos um sobre o outro, do acoplamento estrutural entre sujeito e ambiente emergem seres humanos autônomos, que se mantêm ativamente a si mesmos, enquanto também constituem seus próprios domínios cognitivos. Por outro lado, da compreensão da enação emerge um outro aspecto muito importante para a elaboração dessa pesquisa, o conceito de cognição como uma ação corporalizada.

Ao usar o termo corporalizada pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo como várias capacidades sensoriomotoras e, segundo, que estas capacidades sensoriomotoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito abrangente. Ao usar o termo ação pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. Na realidade, não se encontram ligados de um modo contingente nos indivíduos (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 226).

Considero o conceito de ação corporalizada muito significativo, sobretudo em função de dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, por reafirmar que o ato de conhecer não se restringe a um processo que está localizado somente na mente, perspectiva ainda recorrente. De outro lado, por sustentar a inseparabilidade dos processos cognitivos e biológicos de uma vivência, de histórias vividas. E, da mesma forma que nossa corporeidade humana e o mundo são afetados pela nossa história de acoplamentos, esse é apenas um dos muitos caminhos possíveis. Ao mesmo tempo, esse processo, o processo da vida, ocorre sem que exista uma prescrição dos próximos passos que serão dados.

E é nesse sentido que entendo que a perspectiva da complexidade, enquanto uma forma de ser/estar/colocar-se no mundo (LAU FILHO, 2017), tem muito a contribuir para o debate no campo da educação. Se nos colocarmos como indivíduos que não somente reproduzem o que já está posto, mas que produzem a sociedade, a qual também produz os indivíduos, por que não pensarmos em uma história viva, potencialmente capaz de ressignificar o passado e transformar o presente?

### 3.2.2 Por uma história viva

O paradigma da complexidade, considera que os principais problemas da contemporaneidade são problemas sistêmicos. Em decorrência disso, a complexidade sustenta que temas como matriz energética, mudança climática, ecologia, crise na assistência à saúde, desigualdade social, falta de cidadania, críticas à democracia, temáticas por seu turno interdependentes e interligadas, demandam soluções sistêmicas.

Estruturado no início do século XX, tendo como ponto de partida ideias apresentadas por biólogos organísmicos, o pensamento sistêmico, ao fazer uso de categorias como relações, padrões, contexto e conexidade, constitui-se no que é possível denominar uma forma diferente de pensar.

De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, propriedades que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma das suas partes (CAPRA; LUISI, 2014, p. 95-96).

A emergência do pensamento sistêmico provocou uma ruptura com um aspecto crucial para o paradigma cartesiano, por consequência elemento central do pensamento científico moderno, a percepção de que o comportamento do todo tem o potencial de ser compreendido em sua integralidade a partir das propriedades de suas partes constituintes. Para tanto, os sistemas vivos deveriam ser interpretados a partir do recurso da análise. Com o pensamento sistêmico, dá-se uma inversão nessa lógica, sobretudo quando se defende que somente a partir da organização do todo é que se torna possível compreender as propriedades das partes. “Análise significa separar as partes e considerar isoladamente uma delas para entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de uma totalidade maior” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 96).

Constituída como ciência ao longo do século XIX, a história dialogou com a matriz de pensamento cartesiana, o que, de alguma forma, produz ressonâncias até a atualidade. Sobretudo quando se percebe a naturalização do termo “análise de dados” em produções acadêmicas, tanto no campo da história quanto nas pesquisas em educação. Se o primeiro termo, *análise*, manifesta a intencionalidade de dividir o todo em partes isoladas e controláveis, o segundo termo, *dados*, revela em algum nível o entendimento, para as pesquisas em história, de

que o passado está encerrado, pronto, literalmente “dado”. Da mesma forma, os seres humanos não são “dados”, conforme a tradição de pensamento positivista ainda reafirma, ao vincular o estatuto de uma pesquisa científica às categorias distanciamento do observador e objetividade; os seres humanos, por outro lado, são mais móveis e incertos, “seres ancorados no espaço e no tempo, processos em desenvolvimento” (FERRAROTTI, 2011).

Assim, um dos grandes desafios trazidos por essa pesquisa consiste em aproximar a perspectiva da complexidade das contribuições da Escola de Frankfurt e do campo da educação histórica. Nessa direção, o que então implicaria uma visão complexa do passado e da própria história? Para uma temática tão rica quanto desafiadora, apresento algumas pistas que considero importantes para essa reflexão.

Como ponto de partida, uma visão complexa da história implica na percepção de que a história não existe em si mesma. O que também significa dizer que o passado humano também não tem um sentido em si, e nem tudo o que diz respeito ao ser humano e com o seu mundo necessariamente conecta-se com a história simplesmente pelo fato de que algo relevante aconteceu.

Contudo, “o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal” (RÜSEN, 2001, p. 68). Esse viés interpretativo, de caráter subjetivista, situa a história entre as questões da atualidade e as projeções de futuro, através de um processo reflexivo de rememoração. Se, levado às últimas consequências, pode aproximar a história dos interesses pragmáticos do tempo presente, inclusive para buscar uma justificativa para ações atuais, uma vez que valoriza exclusivamente as intenções do agir humano em relação ao tempo.

Uma visão complexa, porém, acrescenta nessa discussão a existência de um viés objetivista, em que a experiência do tempo passado produz um grande impacto sobre as circunstâncias do agir atual. Sob esse ponto de vista, o pensamento histórico nada mais é do que um reflexo de estruturas temporais do agir humano. Mas, da mesma forma, a radicalização desse pensamento pode derivar em uma objetividade rígida, não se permitindo muito espaço para uma elaboração interpretativa da experiência do tempo.

Dessa forma, uma visão complexa da história situa-se entre esses dois extremos, e, para superar essa dicotomia entre as intenções no tempo e as experiências do tempo, emerge a consciência histórica. Enquanto exercício interpretativo das experiências do tempo passado, a consciência histórica pertence ao ser humano e estabelece um vínculo entre as ações do passado e as do presente, abrindo perspectivas para o futuro.



A história, como realidade, constitui-se nos processos do agir intencional com os quais os homens superam as condições e circunstâncias dadas de sua vida prática, a fim de realizar, na prática, a transformação do tempo natural em tempo humano. Esses processos só podem ser pensados como conteúdo de algo já acontecido, ou seja, do agir passado. Como conteúdo da consciência histórica, história é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo (RÜSEN, 2001, p. 84).

A partir desse posicionamento, a história insere-se no contexto de uma apropriação reflexiva do passado, uma referência efetiva de orientação para a vida prática contemporânea. Uma visão complexa do passado e da história significa ir além de uma história simplificada, oficial e pragmática, que apresenta o passado como uma coleção de fatos isolados. Porém, ao mesmo tempo em que o historiador não escolhe o seu passado, “toda a história é escolha” (FEBVRE, 1985, p.19). O seu trabalho parte de uma intencionalidade, uma problemática a solucionar, uma hipótese a resolver. E, através da ciência do homem no tempo, busca em última instância “[...] situar-se a si próprio e situar o universo no tempo – portanto, na história” (FEBVRE, 1985, p. 242).

Uma vez interpretado, o passado adquire a condição de uma história para o presente, o que se traduz em mais uma faceta da história sob a perspectiva da complexidade.

Com a interpretação, contudo, não somente se preserva o caráter factual da experiência histórica, mas também se lhe acresce uma novidade. É que quando fatos realmente ocorridos se tornam objeto da atenção retrospectiva da interpretação histórica, culmina-se na produção de um conhecimento que é muito mais amplo e preciso do que aquele que poderiam obter os próprios atores das conjunturas passadas em questão (RÜSEN, 2011a, p. 271).

Mesmo que se considere que o que aconteceu já está acontecido, incessantemente nos colocamos a lembrar, interpretar, reinterpretar o passado, quando muito não se transforma em um fardo em nossas vidas. Isso ocorre porque “o passado é um pedaço de nós próprios” (RÜSEN, 2011a, p. 260), e nós estamos inseridos no fluxo da vida. Independente de referir-se a um tempo que não é presente, o passado está vivo, fundamentalmente “[...] por causa do seu significado histórico para os projetos de futuro do presente; e o presente, por sua vez, está vivo porque a apropriação cognitiva do passado resulta numa interpretação histórica da emergência do presente” (RÜSEN, 2011a, p. 270).

A constituição de um olhar sistêmico sobre a história indica que o modo de interpretação histórico é variável, tendo em vista as múltiplas possibilidades de agir disponíveis aos seus intérpretes, bem como as características peculiares das experiências de mudança

temporal a serem interpretadas. Tais experiências históricas podem se referir a temáticas positivas, mas também a aspectos como massacres, opressão, perseguições, fracassos e perdas. Se nossos pressupostos e condições do agir contemporâneo estão impregnados do passado, nos projetamos para além dessa experiência, seja ela incômoda ou não. O pensamento histórico utiliza essa mesma dinâmica, só que em sentido oposto.

O pensamento histórico torna o passado reconhecível como história, conferindo, com isso, um significado próprio ao passado. Assim, o passado, o qual era uma espécie de pré-história previamente dada no presente, torna-se uma história plena de significado para o presente e para prolongamento deste no futuro. É, portanto, para estar além da condicionalidade da vida humana a circunstância a partir da qual o pensamento histórico se relaciona com os fatos do passado (RÜSEN, 2011a, p. 278-279).

Assim, nossa vida está em mediação constante com tudo o que nos foi deixado por nossos antepassados, e a interpretação histórica de alguma forma nos conecta com suas decisões, esperanças, frustrações, sofrimentos, gerando assim a condicionalidade do nosso agir no tempo presente. É em função da vida que a história interroga a morte, diria Lucien Febvre (1985). Por outro lado, esse mesmo caráter sistêmico significa que aqueles que nos sucederão também herdarão esse passado que se presentifica. A eles, também caberá, se for do seu interesse, a interpretação histórica.

É nesse sentido que um olhar complexo sobre a história fala de uma história viva, de uma história que se corporifica em nossos modos de agir e de ser. Sob o ponto de vista dessa pesquisa, o campo de pesquisa em educação histórica é um exercício permanente e significativo de um princípio central da complexidade, a inseparabilidade entre os processos de conhecer e viver.

### 3.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

De forma semelhante à riqueza da diversidade observada no campo da pesquisa em educação, a constituição do campo disciplinar da história também é constantemente atravessada pelo surgimento e ressurgimento de muitos movimentos historiográficos. Dentro desse universo, percebe-se em diversos desses movimentos atualmente um grande esforço para superar uma grande dicotomia que se formou entre os profissionais que se especializaram em produzir o conhecimento histórico e aqueles que se dedicaram a ensinar esse conhecimento.

É especificamente nessa comunidade de historiadores e educadores que se insere a educação histórica, o terceiro caminho teórico que me trouxe a essa pesquisa em uma encruzilhada. Campo investigativo de origem anglo-saxônica e tradição recente no Brasil, o que significa em nosso país ter como ponto de partida o ano de 2005, a educação histórica apresenta a cada ano um número maior de pesquisas, pesquisadores e instituições de ensino envolvidos. Sua maior referência nacional é o LAPEDUH, Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Entre os diferentes grupos de pesquisa que trabalham a grande temática da educação histórica está o CLIO, Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória, conectado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e em História da UFSM.

A educação histórica pode ser compreendida como um recorte específico situado no entrecruzamento dos campos da educação e do ensino de história. Como ponto de partida, a educação histórica aproximou-se dos referenciais da ciência da história para estudar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores, ao mesmo tempo em que se distanciou (sem abandonar) dos referenciais da pedagogia e da psicologia. Esses referenciais iniciais partiram justamente “[...] da filosofia e teoria da história, bem como da apreensão de elementos da pesquisa educacional de natureza qualitativa, principalmente, sob o abrigo de teorias sociológicas e etnográficas” (SCHMIDT, 2019b, p. 38). Em relação ao ensino de história, essa virada teórica proporcionou ao menos dois grandes efeitos em termos de concepção da aprendizagem histórica.

A finalidade do ensino de história não é formar o aluno, o jovem e a criança, não é prepará-los para serem cidadãos para a Pátria, para o Partido, para a Revolução, mas formar a consciência histórica na perspectiva do humanismo contemporâneo. Não é fazer o aluno saber apenas história, mas aprender a ler o mundo e a pensar o mundo historicamente, a partir do trabalho com fontes históricas na sala de aula, nos museus e nos arquivos (SCHMIDT, 2019a, p. 15-16)

Tendo como referencial teórico a natureza do conhecimento histórico e com o objetivo de desenvolver o pensamento histórico, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de história estão sendo desenvolvidas em educação histórica, sobretudo em relação aos aspectos “[...] princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, com vistas ao conhecimento sistemático das ideias e do desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores” (SCHMIDT, 2019b, p. 39). Segundo levantamento realizado por pesquisadoras vinculadas ao LAPEDUH, é visível no Brasil o aumento de estudos no campo da educação histórica, sobretudo com o foco em situações de escolarização (SCHMIDT; BARCA; SILVA; PEGORARO, 2018). Destacam-se numericamente os trabalhos que dialogam com as metodologias de investigação qualitativa na área educacional, como também as pesquisas que consideram a escola como o ponto inicial para a formulação das investigações e respectivas temáticas. Nesse sentido, a educação histórica é um processo contínuo.

Para esse campo de reflexão, é importante ressaltar o acolhimento no Brasil da obra de Jörn Rüsen, professor, filósofo e historiador alemão, cuja profícua carreira acadêmica gera ressonância desde a década de 1980 e se transformou em uma grande referência para os estudiosos brasileiros interessados na temática da teoria da história e do ensino e aprendizagem históricos.

Inserido nesse amplo campo de pesquisa denominado educação histórica, três conceitos revestem-se de grande importância para essa tese de doutorado em educação, em particular: aprendizagem histórica, consciência histórica e literacia histórica.

### **3.3.1 Aprendizagem histórica**

Tema central no campo da educação, aprender significa elaborar a experiência na competência interpretativa e ativa. Aprender também é um processo dinâmico, através do qual o sujeito aprendiz passa por transformações. Especificamente para a formação histórica, a aprendizagem é uma capacidade do ser humano com características peculiares. Isso porque, no aprendizado histórico, ocorre a passagem de um determinado acontecimento pertencente ao tempo passado (fator objetivo) para uma realidade da consciência (fator subjetivo). O passado, dessa forma, passa a desempenhar um papel na organização interna do sujeito aprendente, torna-se história.

O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele. Isso não quer dizer, no entanto, que a história aprendida seja um estado de coisas estático e definitivo, previamente dado, que a consciência apenas reproduziria, como num espelho. Tampouco quer dizer que o sujeito aprendiz deva estar restrito exclusivamente ao aprendizado da história (RÜSEN, 2010, p. 106).

Desse duplo movimento decorre uma dimensão complexa da aprendizagem histórica. Em primeiro lugar, porque o sujeito aprendente, ao apropriar-se de forma mais ou menos consciente da história, história em que ele próprio já nasceu e está inserido, ao mesmo tempo constitui a sua subjetividade e a transforma em sua identidade histórica. Trata-se do passado encontrando seu lugar nas circunstâncias da própria vida, uma história viva. Por outro lado, isso não significa afirmar que o sujeito possa utilizar os conhecimentos históricos de qualquer maneira, ao sabor de seus temores, objetivos ou desejos. Existe sim um conteúdo de referência histórica objetivo a ser confrontado por esse sujeito aprendente, a partir dos caminhos metodológicos trazidos pela ciência histórica.

Em segundo lugar, essa dimensão complexa da aprendizagem histórica também permite uma flexibilização dos pontos de vista do sujeito aprendente, uma vez que incentiva a argumentação aberta. O movimento de aprendizado da objetividade para a subjetividade convida tanto para o entendimento quanto para a aceitação do outro, favorecendo o aumento da empatia. “O autoconhecimento no espelho do passado está formado quando inclua a autocrítica como aptidão para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais” (RÜSEN, 2010, p. 109).

O processo de aprendizado e de apropriação da experiência histórica permite também a ampliação da orientação histórica, uma vez que incorpora à reflexão fatos históricos não conscientemente presentes na vida prática atual dos sujeitos aprendentes. Ao abrir o olhar histórico para outras histórias, a aprendizagem histórica comprova a existência de outros sujeitos, diferentes do sujeito particular. Ao situar-se em meio à diversidade da humanidade, a subjetividade dos sujeitos em formação expande sua perspectiva de compreensão para a humanidade, complexificando a consciência da própria relatividade histórica, assim como a percepção da dinâmica temporal interna da identidade histórica. Essa formação histórica

significa, igualmente, “uma consciência mais profunda do sentido próprio do eu” (RÜSEN, 2010, p. 110).

No contexto da educação histórica, com o objetivo de estruturar uma tipologia do processo global de aprendizado, identificam-se quatro formas de aprendizado histórico do sentido da experiência temporal (RÜSEN, 2011b, 2012):

a) Na forma da construção tradicional, aprender história significa adquirir a tradição, tornando-a visível. A orientação para a vida prática assume uma função estabilizadora, decorrente de um esquema de ordem programada. Nesse caso, aprender história traduz-se na ideia de afirmar-se intencionalmente através do ato de “identificar a duração de ordens da vida na mudança dos tempos, ver essa duração como uma garantia de estabilidade da própria ordem da vida, por meio da própria busca pela vida” (RÜSEN, 2012, p. 80);

b) Na forma de construção exemplar, as experiências de determinadas mudanças temporais são interpretadas como casos de regras gerais mais abrangentes, relacionáveis a outros casos análogos, que podem ocorrer tanto na dimensão de uma expectativa de futuro quanto em uma experiência da vida atual. Essa forma de aprendizagem exige uma abstração maior do que a concepção tradicional, sobretudo quando se propõe a estabelecer uma conexão lógica entre o geral e o particular na trajetória temporal. Da mesma forma, a aprendizagem exemplar “condensa a experiência do passado com a sabedoria prática da vida de uma experiência temporal sobre as experiências temporais atuais e as tarefas futuras do conhecimento aplicado” (RÜSEN, 2012, p. 82);

c) Na forma de construção crítica, o aprendizado histórico busca desconstruir a identidade pessoal e social de um modelo histórico afirmado, através da afirmação de necessidades e interesses subjetivos. Sob esse viés, os sujeitos aprendentes desenvolvem a capacidade de posicionar-se de forma contrária às correntes de interpretação históricas pertencentes à cultura de seu tempo, o que abre a possibilidade de se constituir novas maneiras de interpretação temporal histórica, bem como estabelecer uma nova concepção da vida a partir delas. Nesse sentido, essa forma de aprendizado envolve estratégias cognitivas e emocionais, no sentido de colocar-se contra tudo e contra todos, mas também contribui para a educação da identidade humana;

d) Na forma de construção genética, por sua vez, os sujeitos aprendem a empregar suas próprias experiências temporais (experiência do passado e expectativa de futuro) em orientações temporais da sua vida prática. A partir de padrões flexíveis de orientação, os sujeitos aprendentes produzem não somente uma abordagem crítica, mas também a capacidade de

perceber a diferenciação temporal no comportamento da vida atual, permitindo aos sujeitos mudar a si mesmo e ao seu mundo. Sob essa perspectiva, “as experiências temporais sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento da mudança temporal se torna, ele próprio (histórico), como a garantia da estabilidade da orientação prática e da autocompreensão” (RÜSEN, 2012, p. 83).

É importante destacar que essas quatro formas de aprendizagem correspondem a diferentes situações de aprendizagem, e não se constituem em instâncias isoladas uma das outras, como também não pertencem a um ordenamento evolutivo, do mais simples para o mais difícil, ou vice-versa. Mais importante do que isso é perceber que a aprendizagem histórica pode conduzir ao aprofundamento da experiência histórica e também permitir a reflexão sobre suas próprias articulações. Visto dessa forma, o aprendizado histórico torna-se formação histórica, uma metacompetência do ato de aprender, um exercício de pensamento sobre como aprender o aprender.

As posições próprias são carregadas, nele, com temporalidade. O ser próprio dos sujeitos, sua identidade histórica torna-se processo e, por isso mesmo, vinculada às competências cognitivas que a formação histórica, como capacidade de refletir sobre os modelos de interpretação da experiência histórica, coloca à disposição da autocompreensão dos sujeitos. Com essa temporalização interna, relativiza-se fortemente tanto as relações dos formados consigo mesmos quanto sua posição na vida social do presente (RÜSEN, 2011b, p. 117).

### **3.3.2 Consciência histórica**

A historicidade é um elemento fundamental da condição existencial de todo ser humano. E, como experiência humana, a reflexão sobre a historicidade é contínua, o que confere à educação histórica o caráter de um processo permanente.

No mundo contemporâneo, todos os sujeitos estão mergulhados em cultura, e toda ação humana necessita uma reflexão histórica, o que não significa dizer historiográfica. “A história é o meio ambiente cultural em que todos e cada um constituem, estendem aprofundam e consolidam sua identidade, individual e socialmente” (MARTINS, 2019b, p. 19). Das distintas formas de aprendizagem histórica, que são muito mais abrangentes do que as geradas pela educação escolar sistematizada, emergem as operações do pensamento histórico que, por sua vez, conduzem à constituição da consciência histórica.

Nesse sentido, a consciência histórica é compreendida como a consciência que todo ser humano adquire e constitui, a partir de sua reflexão sobre sua própria vida e sobre seu lugar

no processo temporal da existência. Enquanto atividade criativa dos seres humanos, a consciência histórica é uma “forma especializada de manejo racionalizado do passado humano” (RÜSEN, 2016, p. 228), que articula de forma complexa memória (experiência do passado) e expectativa (de futuro). Dessa articulação emerge para o sujeito o conhecimento sobre sua formação, sua origem, seu grupo social, bem como o contexto pertencente à sua sociedade, do qual ele é tanto produto quanto produtor.

Consciência histórica é, por conseguinte, uma categoria básica da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da consciência histórica em seus dois patamares. Todo sujeito reflexivo/agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar historicamente consciente da interconexão entre indivíduos e sociedades, entre ontem, hoje e amanhã e entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem - na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas (MARTINS, 2019b, p. 23-24).

Portanto, a consciência histórica permite ao sujeito reconhecer-se e apropriar-se reflexivamente do passado e de seu contexto cultural, habilitando-o a orientar-se no presente e para o futuro. Da articulação entre a produção historiográfica e a sua difusão formal (no sistema escolar) e informal (ambiente cotidiano da vida prática) permite-se uma das prerrogativas da consciência histórica, dar inteligibilidade ao mundo social. Essa consciência histórica, por sua vez, produz impacto sobre a práxis social das pessoas e também sobre a visão do mundo e de si que constituem, uma vez que se fundamenta “à concretude própria de cada pessoa *de carne e osso*” (MARTINS, 2019b, p. 21).

A consciência histórica, “tipo de conhecimento histórico que acontece devido às carências que temos no agir e no sofrer os efeitos das ações do tempo” (SCHMIDT, 2019a, p. 106), constitui-se, dessa forma, no início e no fim da aprendizagem histórica.



### 3.3.3 Literacia histórica

O conceito de literacia, originalmente associado às competências de leitura e compreensão linguística, foi aproximado do campo da educação histórica pelo historiador inglês Peter Lee, a partir de um diálogo do autor com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Mais do que o desenvolvimento da capacidade de compreender o passado, a noção de literacia histórica relaciona-se à possibilidade de processar as informações relativas ao passado, utilizando esses recursos na vida pessoal de cada sujeito. O que se traduz em uma maneira qualitativamente diferente de perceber o mundo e conceber a própria história. O que também implica uma forma diferenciada de trabalhar a história no ambiente escolar, a partir de uma leitura contextualizada do passado e de evidências trazidas por fontes muito variadas.

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante”. Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes; que as considerações históricas não são cópias do passado, mas, todavia, podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos (LEE, 2006, p. 136).

Dessa forma, através da busca da competência da literacia histórica, a história ultrapassa a noção ainda corrente de se tratar de uma coleção “de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos” (BARCA, 2018, p. 115). Para avançar nesse objetivo, é importante considerar a existência de construções historiográficas distintas, que permitem narrativas históricas divergentes, como também levar em conta os conceitos prévios que os estudantes trazem para suas aulas de história.

O conceito de literacia histórica possibilita uma reflexão sobre o caráter da orientação histórica, o que também implica uma reflexão sobre as ideias-chave que operacionalizam uma apropriação qualitativamente diferenciada da história. Nessa direção, a educação histórica trabalha com os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Enquanto os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos considerados tradicionais em história, tais como revolução, renascimento, guerra civil, os conceitos de segunda ordem relacionam-se à própria

natureza do conhecimento histórico. Assim, emergem categorias como evidência, narrativa, empatia, interpretação.

A ideia central consiste em que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina da história precisam caminhar juntos com o objetivo de proporcionar uma orientação temporal, propósito sem o qual a história não teria uma razão de ser. Em relação a essa investigação, trabalho tanto com os conceitos substantivos quanto os de segunda ordem. Especificamente sobre os conceitos de segunda ordem, relaciono com a pesquisa conceitos trazidos pela educação histórica com categorias derivadas da virada reflexiva proposta pela Escola de Frankfurt, o que será detalhado posteriormente com o estudo das narrativas autobiográficas.

E, finalmente, para que os sujeitos aprendentes possam elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana, torna-se relevante aproximar a literacia histórica da elaboração de narrativas autobiográficas.

Nesse ponto, aparece um encaminhamento da literacia histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento, e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (SCHMIDT, 2009, p. 15).

Em busca de uma história transformativa, que traz consigo a potencialidade de transformar a forma como o mundo é percebido e interpretado, as narrativas autobiográficas permitem que cada sujeito, ao refletir sobre si e sobre o passado, atribua novos significados não somente para o passado, mas também para a sua própria vida.

### 3.4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo os pressupostos da educação histórica, “a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica” (SCHMIDT, 2019a, p. 110), o que lhe possibilita uma orientação para a sua existência em relação a si mesmo e também aos outros, no fluxo do tempo. Sob esse prisma, aprender histórica significa desenvolver a competência de narrar a história, dentro de um movimento contínuo que abrange a afirmação do eu e a experiência da diversidade do outro.

Nessa direção, é preciso lembrar a existência de uma relação orgânica entre a competência narrativa e a criação de identidades individuais e coletivas. Esta relação ocorre porque os sujeitos, por meio da narrativa, são capazes de desenvolver abordagens de si e do outro, e isso exige a consciência de sua própria historicidade e, portanto, de uma consciência histórica. Por outro lado, ao narrarem a sua vida e do outro, ele se inventa e institui seu pertencimento no mundo. Ele se forja pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite se interpretar narrativamente, como sendo um sujeito singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais (SCHMIDT, 2009, p. 17).

Assumir a consciência histórica como um referencial para a aprendizagem histórica traduz-se, dessa maneira, na percepção de que “o passado está domesticado pela histórica factual sempre repetida” (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 14)” e que se faz necessário “superar formas canônicas do ensino e aprendizagem da história” (SCHMIDT, 2019a, p. 117), em que o professor apresenta-se como o detentor do verdadeiro conhecimento, enquanto os alunos são apenas ouvintes e receptores. De outro lado, manifesta-se na potência de aproximar a competência narrativa de alunos e professores, não como um fim em si mesmo, mas como um impulso para “gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende” (SCHMIDT, 2019a, p. 119).

A narrativa histórica, espaço de formação da consciência histórica, traz consigo a potência de fazer emergir uma *outra história*. Ao promover a “unidade entre ser e pensar, viver e narrar” (CUNHA, 2018, p. 239), o processo de narrar o outro e narrar a si possibilita o acesso a uma nova práxis social, cultural e política.

Nesse contexto, a utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica assume um relevante papel. De um lado, por conferir centralidade significativa ao sujeito estudante narrador. De outro, por possibilitar um espaço valioso de questionamentos, ressignificações e, até mesmo, da constituição de um novo olhar sobre o mundo e sobre a própria história.

Nosso tempo vive sob o signo de uma crise da consciência histórica. Os teóricos do “mundo plano”, de um mundo sem perspectivas de mudanças, portanto, de um mundo sem história, tem se tornado os porta-vozes da teoria que legitima o *status quo*. É neste sentido que ocupar-se da história é colocar o presente numa situação crítica. A “atrofia da experiência” traduz-se em falta de consciência histórica. Uma nova narração não pode, portanto, lançar mão de uma consciência que “está aí”. O sujeito se constitui no próprio ato de narrar (PERIUS, 2009, p. 131).

Enquanto tradução do passado ao presente, a utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história possui um grande potencial para a reflexão no campo da educação histórica, em particular, e para todo o campo de pesquisa em educação. Em primeiro lugar, porque apresenta narradores e narradoras como sujeitos de memória, inseridos em um mundo social e em sua historicidade singular. Em segundo lugar, porque tem o potencial de preservar, através do ato narrativo, modos de pensar, crenças, valores, conhecimentos, saberes e experiências de vida. Se essas não podem ser repetidas ou transferidas, podem ser narradas. E, por fim, a interpretação de uma narrativa autobiográfica permite acessar a maneira como o seu sujeito autor utiliza as fontes históricas, como concebe o passado e que sentidos atribui à própria história.

Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à educação histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (SCHMIDT, BARCA e GARCIA, 2011, p. 12).

Por outro lado, a dimensão complexa das narrativas autobiográficas manifesta-se a partir de diversos elementos, elementos muito relevantes para a constituição desse projeto de pesquisa. O primeiro deles relaciona-se ao caráter autopoietico das narrativas autobiográficas.

Mesmo que a prioridade de uma abordagem autobiográfica em situações educativas formais não seja a constituição de uma identidade, pelo próprio pressuposto sistêmico de que não é possível metodologicamente fragmentar o sujeito ou isolar uma ou outra característica do humano, a auto compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem permite ao seu autor uma tomada do conhecimento de si em sua existencialidade, bem como uma interpretação das dinâmicas que orientam sua formação.

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Assim, a narrativa autobiográfica insere-se em um movimento de reorientação constante, em que o passado é ressignificado e o presente igualmente perspectivado em um sentido de futuro, a partir de uma tensão permanente entre o sujeito narrador e o seu contexto, o que inclui as demais pessoas e ele próprio, as formas socioculturais existentes e as que ele puder imaginar (JOSSO, 2007). Essa dinâmica, por sua vez, traduz-se em um processo autorreflexivo, um exercício de auto interpretação crítica, parte constituinte da dimensão cognitiva da subjetividade do narrador, que por ele é interiorizado e se manifesta através e a partir de seu próprio corpo. É com o corpo que vivemos no mundo, nos expressamos, nos narramos, interagimos com as pessoas, com os lugares, com o mundo. Numa palavra, a narrativa autobiográfica possibilita “entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2012, p. 23).

Mais do que uma articulação entre o social e o individual, a narrativa autobiográfica constitui-se na produção recíproca de uma realização social e da instituição do próprio indivíduo. Seu caráter sistêmico, a partir da reflexão de si, conecta a materialidade do corpo, a cognição, a atenção consciente, a imaginação e a afetividade. E o seu *locus* é justamente a posição desse encontro, uma vez que

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente (JOSSO, 2007, p. 433).

A narrativa autobiográfica, nesse sentido, é um instrumento de interpretação capaz de ser utilizado para dar sentido e forma a uma realidade que se apresenta heterogênea,

descontinuada, fragmentada. Acrescenta-se a essa característica o fato de que os indivíduos são atravessados ao longo de sua existência sucessiva, às vezes simultaneamente, por um grande número de campos institucionais e espaços sociais, tais como família, escola, associações, as quais deixam marcas importantes nessa história e que também têm o seu lugar nas narrativas autobiográficas. Sob essa percepção, a dimensão biográfica pode assim ser concebida como “uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Outro aspecto que manifesta o caráter complexo da narrativa autobiográfica é que esse traço hermenêutico ocorre em ato. Isso porque cada pessoa vive cada momento de sua vida como uma fração de uma história, a história de um instante, de um dia, de um ano, de toda uma vida. E o que concede a cada episódio o crédito de uma realidade vivida são construções de linguagem que denominamos narrativas, construções que tornam os sujeitos personagens de sua própria vida. É a narrativa autobiográfica que oferece uma história para nossa vida. Contudo, cumpre ressaltar que “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). E essa experiência advém justamente na temporalidade e na historialidade próprias à existência singular.

De acordo com essa lógica, a narrativa autobiográfica constitui-se em um espaço privilegiado em que cada pessoa pode permitir elaborar e experimentar a história de sua própria vida, ao conectar dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio históricas e espirituais. No cotidiano da existência, mesmo que nem todas essas articulações sejam realizadas de forma consciente (DELORY-MOMBERGER, 2012), de uma forma ou outra, essas operações estão sempre presentes. Porém, se os indivíduos se inserem subjetivamente nas temporalidades sociais e históricas a partir e através das narrativas autobiográficas, as manifestações e a intensidade do trabalho autobiográfico variam de acordo com o contexto histórico e as formas de organização social. Isso significa dizer que o espaço para esse campo privilegiado e diferenciado de reflexividade individual e coletiva precisa ser cultivado, sobretudo no espaço escolar, e as aulas de história na educação básica podem colaborar para essa finalidade.

E é dessa maneira que essa tese de doutorado, situada no entrecruzamento da educação histórica com a perspectiva da complexidade, dialogando com referenciais da Escola de Frankfurt e com a utilização da pesquisa autobiográfica na educação básica em aulas de história, comunica-se com o grande campo de pesquisa da educação.

## CAPÍTULO 4 – O CAMINHO METODOLÓGICO

*"E você ainda me pergunta:  
aonde é que eu quero chegar,  
se há tantos caminhos na vida  
e pouquíssima esperança no ar!  
E até a gaivota que voa  
já tem seu caminho no ar!"*

*O caminho do risco é o sucesso  
O acaso é a sorte  
O da dor é o amigo  
O caminho da vida é a morte!"*  
(Raul Seixas, "Caminhos", 1975)

O ato da pesquisa pode ser concebido como uma tentativa de compreender o que se entende por realidade, procurando encontrar respostas a indagações e curiosidades intrigantes. É basicamente um processo de aprendizagem, tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade na qual essa se desenvolve (NEVES, 1996). Por outro lado, para que ela transcorra, faz-se necessário definir o seu roteiro, apontar caminhos a serem percorridos, os quais nunca serão previamente determinados, por mais que se imagine isso possível. De certa maneira, todo o processo que culminou na elaboração dessa tese no campo da educação corroborou o que já havia sido constatado na etapa da escrita do projeto de pesquisa: pode-se até saber como se chega em uma encruzilhada, mas, como se vai sair dela, é só *o caminho que se faz caminhando* que irá mostrar.

### 4.1 O CAMINHO IMAGINADO E O CAMINHO POSSÍVEL

Para a elaboração dessa tese de doutorado no campo da educação, minha proposta inicial consistia em estudar as narrativas autobiográficas elaboradas por um grupo específico de estudantes de história do ensino médio, tendo como ponto de partida uma atividade pedagógica específica denominada *Aulão de História (AH)*.

Atividade desenvolvida há mais de uma década, de forma extracurricular, em uma escola de educação básica localizada no município de Santa Cruz do Sul – RS, o *AH* engaja anualmente parcela significativa da comunidade escolar e da comunidade em geral, já tendo criado inclusive uma pequena tradição no calendário cultural desse município de 130 mil habitantes. O que, no princípio, resumia-se ao propósito de incorporar em uma aula de história para estudantes de ensino médio a linguagem da música e o uso de imagens, com o passar do tempo se transformou em um projeto muito mais abrangente, que até mesmo ultrapassa o espaço

tradicionalmente ocupado pelo componente curricular história em uma escola de educação básica.

À medida que essa atividade pedagógica foi ganhando forma e se constituindo, uma espécie de espinha dorsal consolidou-se e se transformou em uma referência para organização do *AH* em diferentes e posteriores edições, o que pode ser sintetizado da seguinte maneira: a partir da definição de uma temática central, realizada de forma coletiva e colaborativa em uma roda de conversações promovida pelo professor de história e por um grupo de alunos do ensino médio interessados no projeto, professores de diferentes áreas do conhecimento e demais alunos do ensino médio são desafiados a elaborar conjuntamente uma aula especial de história, o *AH*.

Carinhosamente chamado pelos próprios alunos de *Aulão*, o *AH* possui essa denominação em função da dimensão que essa atividade pedagógica acabou alcançando dentro da própria instituição. Isso porque, a partir da seleção da temática a ser trabalhada, um grupo formado por aproximadamente 50 alunos e 20 professores passa a se dedicar à tarefa de trazer sua colaboração para abordar de forma criativa essa mesma temática, sem esquecer do compromisso de que se trata de uma aula de história.

A apresentação em si, fruto de uma intensa preparação que se estende por três meses, mistura as linguagens da música, do teatro, da poesia, da fotografia, da televisão, do cinema e da dança, em uma data específica do mês de julho, como o evento de encerramento do primeiro semestre letivo da escola. Originalmente selecionou-se essa época do ano em função da constituição de uma recente tradição, a qual consiste em reconhecer (ironicamente, apenas no Brasil) o dia 13 de julho como o Dia Mundial do *Rock*. Isso porque no dia 13 de julho de 1985 realizou-se o célebre festival *Live Aid*, evento beneficente, que ocorreu simultaneamente nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Rússia, no Japão e na Austrália, tendo grande repercussão internacional. Essa repercussão decorreu tanto em função dos artistas de renome presentes quanto pelo montante de recursos arrecadados para combater a fome na Etiópia, país que na época vivia uma gravíssima crise econômica e social. Com o passar dos anos e a trajetória do próprio evento, o *Rock* continua presente, mas é um entre muitos elementos que dialogam ao longo do *AH*.

O *AH*, por sua vez, ocorre em dois momentos, no teatro do educandário. Em uma primeira sessão, no turno manhã, destinada a alunos do nono ano do ensino fundamental e ensino médio da própria escola, totalizando 400 pessoas. E, em sessão noturna e aberta à comunidade santa-cruzense e regional, reúne anualmente de 500 a 600 pessoas. O público da sessão aberta, em especial, é muito diversificado, sendo formado principalmente por ex-alunos



da escola, familiares de alunos e ex-alunos, bem como por pessoas interessadas no evento em si e que já se fizeram presentes em edições anteriores, e que acabam também convidando outras pessoas a participar.

Cumprе ressaltar que, nas duas sessões, e como forma de ingresso solidário, é solicitada a doação de 1 kg de alimento não-perecível, o que é posteriormente destinado a obras assistenciais do próprio município de Santa Cruz do Sul. Da mesma forma, todos os participantes são voluntários, inclusive no que diz respeito a não inclusão do *AH* como um critério para a composição da avaliação trimestral dos alunos participantes. O que não os impede de se envolver no projeto, muito pelo contrário. Até o momento em que o projeto que originou essa pesquisa passou pela etapa da qualificação, doze edições do *Aulão de História* já haviam sido realizadas. Ao longo desse percurso, temas diversificados foram abordados no *AH*, conforme tabela a seguir (Tabela 1).

**Tabela 1 – Temas abordados no *AH***

<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Temática</b>
2008	I	A década de 1970
2009	II	A década de 1980
2010	III	A década de 1990
2011	IV	A juventude faz história
2012	V	O rock contra a guerra
2013	VI	Rock e Ativismo
2014	VII	O rock canta e conta a história do Brasil
2015	VIII	30 anos de redemocratização e Rock in Rio
2016	IX	Amor e rock: Os brutos também amam
2017	X	Rock e liberdade
2018	XI	Rock e cidadania
2019	XII	Amar é para os fortes

Fonte: dados do autor.

Em estudos anteriores (LAU FILHO, 2017) foi possível evidenciar, através do ponto de vista dos alunos participantes do *AH*, um olhar diferenciado sobre o estudo da história e também sobre sua própria percepção do que significa a escola em suas vidas. Nessa medida, o ambiente pedagógico *AH* constituiu-se também em um terreno fértil para a emergência de narrativas autobiográficas. Entretanto, muitas questões permaneceram em aberto. Questões como o exercício da autobiografia enquanto um espaço potente para a constituição de singularidades e formação de uma consciência histórica em estudantes de ensino médio; as diferentes percepções de alunos de ensino médio da história como uma ação vivida e corporificada sobre o passado, e não mais como algo que já está posto; a compreensão da “*história vivida*” como um espaço para reflexão dentro da escola e com potencial de contribuir para a formação para a cidadania.

Em função desses questionamentos em aberto, considerando a própria relevância em si do *AH* como atividade pedagógica e tendo como referência as relevantes contribuições dos professores doutores integrantes da banca de qualificação do projeto de pesquisa, fortaleci em mim o entendimento de que essa ideia inicial para os estudos no programa de Doutorado em Educação no PPGE da UFSM poderia trazer contribuições para o campo das pesquisas em educação, em geral, e para o campo das pesquisas em educação histórica, em particular. E, mais do que isso, já existia um cronograma a ser executado e um caminho metodológico a ser percorrido. Uma semana depois, entretanto, tudo mudou.

Na semana seguinte à qualificação do meu projeto de pesquisa, uma crise global sem precedentes impactou fortemente no Brasil, provocando o imediato fechamento de escolas e universidades, devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19). Em escala mundial, a crise atingiu 1,5 bilhão de alunos, mais de 60 milhões de professores, sem mencionar o número de famílias espalhadas por 165 países que, de imediato, precisaram lidar com a imprevisibilidade e readaptar toda a metodologia de ensino e aprendizagem presencial para o atendimento remoto. Se, por um lado, as consequências de toda essa problemática somente serão avaliadas nos próximos anos e nas próximas décadas, de imediato todo esse contexto afetou profundamente a realização desse trabalho.

Em primeiro lugar, porque busco me constituir como professor pesquisador, um sujeito que exercita a prática da pesquisa ao mesmo tempo em que exerce sua função de professor da educação básica. Enquanto professor, toda a sistemática de organização da minha rotina profissional e pessoal mudou radicalmente, praticamente da noite para o dia, em um cenário maior que evidentemente impactou a todos, sem distinção. Enquanto pesquisador, porque já

existiam indícios no início desse contexto da pandemia de que tudo aquilo que estava sendo planejado para a elaboração da minha tese de doutorado poderia não ter condições práticas de efetivação. Quando essa percepção se confirmou, deparei-me novamente com mais uma encruzilhada. Minha pesquisa estava nessa encruzilhada. O caminho imaginado não seria mais trilhado. Um novo caminho possível precisaria ser iniciado.

Para iniciar esse novo caminho, prossegui trazendo em minha *bagagem* os mesmos referenciais que me acompanham nessa jornada de constituição enquanto professor pesquisador e que confluíram para a elaboração dessa tese de doutorado em educação. E, dessa forma, por mais que tenha sido necessário repensar todo o processo de realização do trabalho de pesquisa, minha proposta de investigação em si permaneceu vinculada a **uma abordagem metodológica hermenêutica, a partir de um estudo de caso e sob a perspectiva da complexidade**. Afinal de contas, foi o percurso que me trouxe a essa nova encruzilhada.

Ocupando uma posição de destaque na crítica ao paradigma cartesiano da modernidade<sup>5</sup>, a abordagem hermenêutica possui uma grande influência nos rumos do pensamento filosófico-científico contemporâneo e tem aberto um grande espectro de possibilidades para a compreensão de perspectivas, limites, como também os problemas das ciências humanas em geral, e do campo da educação, em particular.

Numa perspectiva em que a procura de verdades tem a ver com negociação de sentido, com linguagem, com diálogo com a tradição, ao invés de com assepsia dos conceitos e imposição de significados, a hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em educação (GRÜN; COSTA, 2007, p. 83).

Derivada da palavra grega *hermeneia*, que pode ter uma tradução aproximada na ideia de *anunciar, explicar*, o termo hermenêutica historicamente originou-se do nome do deus grego Hermes, o mensageiro dos deuses olímpicos. Segundo a mitologia grega, Hermes trazia consigo a mensagem do destino. Seu papel seria fundamentalmente expressar a mensagem divina para os humanos e, da mesma forma, expressar a mensagem humana para os deuses. Mais do que transmitir a mensagem, cabia-lhe a tarefa de expressar essa mensagem, tornar familiar o que, para deuses e humanos, gerava estranhamento. E, nesse ato de traduzir sentidos, abrir para

---

<sup>5</sup> São elementos constituintes deste paradigma “o sujeito como sede e fundação de toda a certeza, o domínio total dos objetos do conhecimento por esse sujeito e a metodologia objetificadora das ciências modernas” (GRÜN; COSTA, 2007, p. 89), que vincula estes elementos de forma intrínseca e indissociável.

ambos a possibilidade de colocar-se, a partir da linguagem, no próprio movimento do interpretar.

Dessa forma, a hermenêutica busca resgatar o caráter vivo e dinâmico do compreender. Logo, não é exatamente um método, sobretudo no entendimento moderno do tema. Trata-se muito mais de uma abordagem, de uma postura hermenêutica.

Uma atitude hermenêutica tanto nos importa nesse processo porque é somente com a obtenção de um horizonte interpretativo que se poderá vincular as perspectivas emergentes do conhecimento a uma possibilidade de sua demarcação no tempo e no espaço histórico efetual. Essa experiência nada mais é que a ilustração de um encontro que se dá na abertura e no compartilhamento daquilo que é jogado de forma interpretativa na recíproca relação professor/aluno. É na abertura pedagógica que se dá o encontro hermenêutico do interpretar. E nesse encontro a relação renova-se a cada movimento interpretativo. Nela, o próprio e o alheio colidem-se interminavelmente em um processo de ordenamento e reordenamento da compreensão. Ensinar e aprender, nessa perspectiva, significa justamente se tornar capaz de se colocar no horizonte hermenêutico do conhecimento pela via da do diálogo. Essa via, portanto, não está pavimentada por um processo puramente cerebrino, no qual educando e educador se apropriam do saber de uma matéria. Trata-se de um caminho sinuoso, um caminho (tal como o de Zaratustra) minado de armadilhas, de abismos, de cimos rarefeitos e de densos vales cujo estreito caminho não nos leva a nada definitivo. Trata-se de um caminho movediço, líquido, complexo e rizomático. Um caminho autopoietico (SICHILERO, 2019, p. 08-09).

Uma postura hermenêutica permite abrir-se para a experiência, experiência que nos capacita a realizar novas experiências e a aprender delas. Também parte da tradição em que o sujeito está situado, mas não concebe o mundo a partir do sujeito. Pesquisadores que se colocam em uma postura investigativa hermenêutica assumem o risco de que a compreensão de um determinado tema pode gerar até mesmo a incerteza. Ademais, colocam-se em posição de abalar suas certezas prévias, produzir novos entendimentos e modificar-se profundamente durante o processo de realização de sua pesquisa.

A pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são, de modo algum, a mesma pessoa. Em uma postura hermenêutica ocorre sempre um processo autocorretivo no qual as pessoas envolvidas se transformam. No entanto, esse não é um processo passivo, ele ocorrerá apenas na medida em que estivermos abertas/os ao diálogo com a tradição. E isso só é possível quando nos dispomos a ouvir as vozes do mundo, a ler os múltiplos textos que se nos apresentam, mas despojadas/os de qualquer disposição tirânica (GRÜN; COSTA, 2007, p. 99-100).

A hermenêutica filosófica busca compreender, portanto, a experiência humana no mundo, e se isso ocorre na linguagem, com a linguagem e através dela. Quando se trata da narrativa autobiográfica, uma postura hermenêutica compreende que ela integra uma tradição

em que cada contexto e cada narrador possui seus interesses e motivações. Em um processo contínuo de idas e vindas, tanto o narrador quanto o sentido do que é trazido pela narrativa vão permanentemente se modificando. Quando se trata da história, uma postura hermenêutica entende que o passado não é um simples objeto de investigação, mas uma ação que se prolonga no presente, uma história que age, uma história efetiva. Sob esse prisma, o passado chega até nós com suas problematizações, da mesma maneira que nós nos comunicamos com esse passado com nossa subjetividade, nosso horizonte de compreensão, ambos constituídos e mergulhados em uma tradição.

Um pensamento verdadeiramente histórico tem de refletir sua própria historicidade. Só então não se seguirá o fantasma de um objeto histórico que seja tema de uma investigação progressiva, mas aprender-se-á a conhecer no objeto o outro que lhe é próprio e, com isso, um e outro. O verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas sim a unidade de um e outro, uma relação em que consiste tanto a realidade da história, quanto a realidade da compreensão histórica. Uma hermenêutica correta terá que mostrar na compreensão mesma esta autêntica realidade da história. Eu chamo ao aqui postulado de “história de efetuação”. Compreender é um fenômeno referido à história de efetuação, e poder-se-ia demonstrar que é o modo de ser linguagem de toda compreensão quem prepara o caminho ao trabalho hermenêutico (GADAMER, 2000, p. 150).

Mais do que buscar atingir determinados resultados, uma abordagem hermenêutica preocupa-se com os pressupostos que se encontram presentes nas próprias perguntas formuladas pelos pesquisadores em seus projetos. O que significa ao pesquisador abrir-se e, ao mesmo tempo, expor-se às novas possibilidades presentes em seu objeto de pesquisa. O que também significa que esse processo continuará indefinidamente, enquanto o pesquisador souber continuar pensando, ou seja, perguntando.

Nesse sentido, uma postura hermenêutica dialoga com o que se denomina pesquisa qualitativa. De acordo com Neves (1996), a expressão *pesquisa qualitativa* assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Engloba um conjunto de distintas técnicas interpretativas que buscam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Assim, as pesquisas qualitativas buscam obter o maior número possível de observações e perspectivas, almejando, dessa forma, a tessitura de uma imagem ampliada da situação em estudo.

Uma pesquisa qualitativa está particularmente interessada em abordar como as pessoas experimentam, interpretam, entendem e participam de seus mundos social e cultural. Por outro lado, a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa “[...] leva muitos pesquisadores a

reconhecer que a pesquisa realmente *constrói* realidades” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 69). Constrói no sentido de que cada interpretação produz uma versão diferente da realidade. O que, necessariamente, abala a concepção moderna de que existe uma única verdade oculta à espera de uma investigação que a revele “*tal qual ela é*”.

No contexto da pesquisa qualitativa, uma postura hermenêutica está fortemente conectada à captura da singularidade dos eventos. E é por esse motivo que sustento que, dentro desse percurso teórico-metodológico, o ponto de partida mais adequado para o projeto de pesquisa que estou desenvolvendo é o *estudo de caso*. De acordo com Creswell (2014), a pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa que permite ao investigador, entre outras possibilidades, explorar um sistema delimitado atual da vida real.

Uma característica de um bom estudo de caso qualitativo é que ele apresenta uma compreensão em profundidade do caso. Para chegar a isto, o pesquisador coleta muitas formas de dados qualitativos, variando desde entrevistas, observações e documentos até materiais audiovisuais. A utilização de somente uma fonte de dados não é suficiente para desenvolver esta compreensão em profundidade (CRESWELL, 2014, p. 87).

Em um estudo de caso, o foco central do projeto de pesquisa está no próprio caso, uma vez que se considera que o mesmo apresenta uma situação incomum ou única. O que, originalmente, aproximava essa abordagem do estudo das narrativas autobiográficas de estudantes de ensino médio envolvidos na dinâmica do *AH*. Em um segundo momento, já no cenário da pandemia do COVID-19, essa abordagem igualmente conectava a singularidade do *AH* com os impactos visíveis ou não dessa grave crise mundial sobre as narrativas autobiográficas de estudantes de ensino médio.

Todo pesquisador traz consigo valores pessoais para um estudo, mas o pesquisador qualitativo permite que os seus valores sejam conhecidos em um estudo. Conforme Creswell (2014), numa pesquisa qualitativa a metodologia é indutiva, emergente e moldada pela experiência do próprio pesquisador na busca de emergências (provenientes de múltiplas fontes de informação) e no próprio estudo das emergências.

## 4.2 AMBIENTE DA PESQUISA

Essa proposta de pesquisa foi originalmente pensada para ser realizada em uma escola de educação básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul – RS, com alunos do componente curricular história de diferentes séries do ensino médio. A escola está localizada em uma grande e privilegiada área na região urbana de Santa Cruz do Sul. É uma instituição filantrópica e sesquicentenária, possuindo confessionalidade cristã. Possui aproximadamente 2000 alunos, 150 professores e 100 funcionários distribuídos em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Do universo discente em torno de 400 alunos são considerados bolsistas, integrais ou parciais, e estão presentes em todos os níveis de ensino. Uma das características marcantes da instituição é a valorização dos esportes em geral e da expressão artística dos alunos, e o teatro da escola, com capacidade para 700 pessoas, é um espaço também privilegiado para apresentações artísticas de variadas origens. O que inclui a realização do *Aulão de História*, momento singular que já pertence ao calendário escolar do educandário.

Se o planejamento apresentado na etapa da qualificação do projeto de pesquisa pudesse ser executado, as seguintes etapas seriam provavelmente desenvolvidas. Após realizar convite para os alunos de ensino médio por meio de uma conversa em suas respectivas salas de aula, os interessados em participar da pesquisa seriam reunidos em uma sala de aula da própria escola para um *encontro de conversações* (MATURANA, 2014). Nesse encontro de conversações seriam esclarecidos maiores detalhes sobre a pesquisa, bem como seria definida, a partir de uma escolha conjunta, a temática central para a edição de número XIII do ambiente de aprendizagem *Aulão de História*, correspondendo ao ano de 2020. Com o propósito de auxiliar essa tarefa, as temáticas anteriormente trabalhadas seriam resgatadas e os participantes desse encontro de conversações seriam convidados a escolher a temática do próximo *AH*.

Definido o tema do ambiente pedagógico, alunos de história do ensino médio seriam igualmente desafiados a elaborar conjuntamente uma aula de história, a qual seria apresentada por esses alunos, incluindo a participação de um grupo de professores da escola, através de múltiplas linguagens: música, teatro, poesia, fotografia, televisão, cinema, dança, entre outras. Grupos de trabalho seriam organizados a partir das preferências e afinidades dos participantes da pesquisa, bem como tarefas seriam distribuídas. De maneira semelhante, o cronograma de todas as atividades seria combinado coletivamente. A apresentação em si ocorreria em uma data específica, no mês de julho de 2020, em dois momentos, como já é a tradição do evento. As duas apresentações ocorreriam no próprio teatro da escola de educação básica que receberia

essa proposta de pesquisa. Para participar deste ambiente de aprendizagem, seria solicitado a todas as pessoas convidadas a doação de 1 kg de alimento não-perecível. O montante arrecadado com as doações seria entregue posteriormente para entidades assistenciais do próprio município. E, ao final de todo esse percurso, eu teria uma materialidade de distintas emergências para estudar e elaborar minha tese de Doutorado em Educação.

Teria... Ocorreria... Seria... Se toda pesquisa é também fruto de um determinado contexto histórico, minha proposta de pesquisa foi intensamente afetada por todas as circunstâncias e variáveis possíveis derivadas de uma pandemia em pleno século XXI, e todo o planejamento previamente realizado reduziu-se ao uso excessivo do futuro do pretérito do indicativo nos parágrafos anteriores. Teria... Ocorreria... Seria...

Se a pandemia do COVID-19 não permitiu realizar a edição XIII do *AH* no ano de 2020, muito menos a reunião presencial das pessoas interessadas em iniciar sua participação nesse processo, por outro lado outros caminhos se tornaram possíveis. A essência da proposta da pesquisa seria a mesma, os seus participantes, não necessariamente. E, o ambiente da pesquisa, por imposição das circunstâncias, obrigatoriamente deveria ser distinto.

Nesse sentido, optou-se por realizar essa pesquisa, que trata de um ambiente pedagógico presencial realizado em um espaço físico, a partir da utilização de distintas plataformas virtuais, inserido em um processo investigativo que transcorreu entre os meses de junho e julho de 2020. Os diversos contatos com os participantes da pesquisa foram realizados por telefone ou através dos aplicativos *Whatsapp*, *Instagram* e *Facebook*. As reuniões virtuais, de suma importância para a realização da pesquisa, ocorreram por intermédio do *Hangouts Meet*<sup>6</sup>. A escrita e envio das narrativas autobiográficas, por sua vez, foram organizadas a partir de formulário eletrônico disponibilizado pela plataforma Google e vinculada às contas de e-mail disponibilizadas pelos participantes da pesquisa. Assim, de presencial o ambiente da pesquisa instantaneamente alterou-se para totalmente virtual, embora o desafio continuasse o mesmo. Ou seja, aproximar-se de forma remota de toda a experiência proporcionada pela vivência pedagógica *AH*. Precisamente dessa maneira emergiu o ambiente de pesquisa “*Aulão de História 2020 – A Reunião*”.

---

<sup>6</sup> O *Hangouts Meet*<sup>6</sup> consiste em um aplicativo desenvolvido pela Google, empresa multinacional de serviços online e software para telefones celulares e internet, e que permite a organização de chamadas de vídeo pelo celular ou computador.



#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já mencionado anteriormente, a presente pesquisa originalmente foi planejada para ser realizada ao longo de seis meses do ano de 2020, no período de março a agosto do referido ano, em uma escola de educação básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul – RS.

Partindo do ambiente de aprendizagem *AH*, que envolve aproximadamente cinquenta (50) alunos do componente curricular história do ensino médio, seriam convidados a participar da pesquisa quinze (15) alunos, assim organizados: cinco (05) alunos de história da primeira série do ensino médio, cinco (05) alunos de história da segunda série do ensino médio e cinco (05) alunos de história da terceira série do ensino médio. Os alunos convidados a participar da pesquisa, mediante seu aceite, seriam também convidados a participar de quatro encontros de conversações, como também registrar suas narrativas autobiográficas por escrito, tendo como referência todo o processo desencadeado pela vivência *AH*.

Em decorrência de todas as circunstâncias abordadas anteriormente, e em função das implicações desse novo e surpreendente contexto para a materialização da pesquisa, um novo planejamento mostrou-se necessário. Não existindo mais a possibilidade de realização de uma nova edição do *AH* em meio à Pandemia do Coronavírus e com a similar impossibilidade de reunir presencialmente os alunos que participariam da pesquisa, optei por direcionar esse convite para alunos da terceira série do Ensino Médio matriculados regularmente na escola participante da pesquisa, alunos que haviam participado de edições anteriores do *AH* e que já tinham completado 18 anos de idade. O convite foi também estendido a ex-alunos da própria escola igualmente relacionados à trajetória do *AH* nos últimos anos.

Outro critério de grande importância para o envio dos convites em meio ao distanciamento social foi a existência de alguma modalidade de contato com alunos e ex-alunos da referida instituição de ensino, sobretudo o recurso da comunicação através das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, além de alguns contatos telefônicos disponíveis na própria escola. Sob essa perspectiva, procurei localizar e contatar alunos e ex-alunos que tivessem uma identificação maior já manifestada anteriormente com a vivência pedagógica *AH*, como também pessoas que pudessem ter interesse e disponibilidade de tempo para participar das reuniões online e também da escrita das narrativas autobiográficas.

No total, foram encaminhados vinte (20) convites, sendo que apenas uma (01) pessoa convidada declinou da sua participação. Mediante o aceite, os participantes da pesquisa foram

todos voluntários. A todos que responderam positivamente, alunos e ex-alunos, foi enviado por e-mail um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e um Termo de Confidencialidade (ANEXO B) para fazer parte desse estudo, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM. Aos alunos regularmente matriculados na escola participante da pesquisa, apesar de já terem completado 18 anos, solicitou-se também a assinatura de um responsável. Após o preenchimento desses termos de consentimento e de seu recebimento por e-mail, em arquivos digitalizados, e tendo o propósito de organizar o estudo das narrativas autobiográficas elaboradas por escrito, estruturou-se uma terminologia e uma respectiva codificação, sendo que a mesma está apresentada na tabela a seguir (TABELA 2).

Essa tabela detalha basicamente o universo das pessoas convidadas e que se tornaram participantes da pesquisa, como também a codificação selecionada para preservar a identidade de cada participante. Avaliei pertinente apresentar também nessa tabela a idade dos participantes da pesquisa, se eram alunos ou ex-alunos da escola, além do número de participações de cada um e a especificação da edição ou edições do *AH* em que cada pessoa convidada teve a oportunidade de se envolver e trazer sua contribuição. O critério para realizar a organização dos participantes na tabela foi o ordenamento decrescente, da edição mais antiga do *AH* para a edição mais recente.

Cumpru ressaltar que, propositalmente, não busquei identificar nessa pesquisa o sexo e o gênero de todos os seus integrantes, tampouco os caminhos percorridos pelos ex-alunos a partir da sua conclusão da educação básica e o ingresso no ensino superior. O que eu buscava, fundamentalmente, era a percepção dessas pessoas sobre o impacto que o *AH* produziu sobre o olhar de um estudante de história de ensino médio, mesmo que esse processo já tivesse ocorrido há alguns anos. Especificamente para esses ex-alunos, o desafio era elaborar um grande exercício metacognitivo, pensar sobre o seu próprio pensamento enquanto alunos de história do ensino médio vivenciando a experiência pedagógica do *AH*.

**Tabela 2 – Participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Condição</b>	<b>Participações em edições do <i>AH</i></b>
A 01	25 anos	Aluno	3 participações (2009/2010/2011)
A 02	26 anos	Aluno	3 participações (2009/2010/2011)
A 03	24 anos	Aluno	3 participações (2010/2011/2012)
A 04	23 anos	Aluno	3 participações (2011/2012/2013)
A 05	22 anos	Aluno	3 participações (2012/2013/2014)
A 06	21 anos	Aluno	3 participações (2014/2015/2016)
A 07	21 anos	Aluno	3 participações (2014/2015/2016)
A 08	21 anos	Aluno	3 participações (2015/2016/2017)
A 09	19 anos	Aluno	3 participações (2015/2016/2017)
A 10	20 anos	Aluno	1 participação (2017)
A 11	19 anos	Aluno	2 participações (2017/2018)
A 12	19 anos	Aluno	2 participações (2017/2018)
A 13	19 anos	Aluno	3 participações (2017/2018/2019)
A 14	18 anos	Ex-aluno	3 participações (2017/2018/2019)
A 15	18 anos	Ex-aluno	2 participações (2018/2019)
A 16	18 anos	Ex-aluno	3 participações (2017/2018/2019)
A 17	18 anos	Ex-aluno	1 participação (2019)
A 18	18 anos	Ex-aluno	1 participação (2019)
A 19	18 anos	Ex-aluno	1 participação (2019)

Fonte: dados do autor.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DAS EMERGÊNCIAS

Se o ato de pesquisar traz consigo o potencial de contribuir para enriquecer a rede de saberes, para que uma pesquisa possa ser realizada, faz-se necessário refletir sobre o seu percurso metodológico. E, nessa direção, as escolhas efetuadas necessitam estar conectadas, por sua vez, aos objetivos que a pesquisa procura contemplar. Especificamente nesse trabalho, o objetivo central é investigar como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. A partir dessa referência inicial, dois grandes caminhos foram selecionados como procedimentos de geração de emergências, à medida que a pesquisa foi se constituindo e adaptando-se às novas e imperativas circunstâncias.

O primeiro grande caminho metodológico consistiu em colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, em intensa conexão com os estudantes participantes da pesquisa durante todo o percurso do “*Aulão de História 2020 – A Reunião*” (AH-2020), expressão escolhida para o conjunto de encontros virtuais e elaboração de narrativas autobiográficas pelos participantes da pesquisa em um contexto de distanciamento social. Desde o início das atividades de preparação do AH-2020, durante o próprio AH-2020 e após a sua realização, estive virtualmente ao lado dos alunos participantes da pesquisa, embora presencialmente distante, interagindo com eles a todo instante. Nesse novo e desafiador contexto, registrei por escrito minhas próprias observações e, posteriormente, refleti sobre as mesmas, da mesma maneira que os alunos envolvidos no projeto foram convidados a escrever sobre suas impressões e sentimentos, através da utilização de narrativas autobiográficas.

Observar é o que nós, observadores, fazemos ao distinguir na linguagem os diferentes tipos de entidades que trazemos à mão como objetos de nossas descrições, explicações e reflexões no curso de nossa participação nas diferentes conversações em que estamos envolvidos no decorrer de nossas vidas cotidianas, independentemente do domínio operacional em que acontecem. O observador acontece no observar, e, quando morre o ser humano que o observador é, o observador e o observar chega ao fim (MATURANA, 2014, p. 134).

O segundo grande caminho metodológico, por sua vez, traduziu-se justamente na elaboração de narrativas autobiográficas. De uma perspectiva abrangente, as narrativas pertencem ao nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, constituem o elemento central do processo de elaboração do conhecimento. Ao possibilitar a capacidade de singularizar episódios

significativos da vida, constantemente criando e recriando a sua própria história, as narrativas autobiográficas tornam cada sujeito autor de sua própria narrativa.

Ter uma experiência narrativa é, em grande medida, ser capaz de recordar, sincrônica e diacronicamente, múltiplos episódios da vida. Esta multiplicidade de episódios é o que assegura as condições para uma diferenciação e complexidade de experiências sensoriais, emocionais, cognitivas e de significado. Porém, recordar é também sinônimo de uma construção de coerência através desta diversidade da experiência, já que são os múltiplos episódios da existência que vão constituindo o autor que os protagoniza. Assim, a recordação cumpre desde o ponto de vista narrativo esta dupla função: de uma parte assegura a diferenciação da experiência, de outra organiza uma estrutura de coerência (GONÇALVES, 2002, p. 38-39).

Reconhecer a emergência progressiva de uma maior coerência de suas próprias narrativas facilita ao narrador o aparecimento de um sentimento intencional de autoria sobre sua própria vida. Assim, esse movimento constante de criar e recriar, de forma autônoma, a própria história configura-se no caráter *autopoiético* que emerge das narrativas autobiográficas.

Considerando esses pressupostos, para a geração e registro das emergências, trabalhei para a realização dessa investigação com uma amostra de dados intencional formada por 19 alunos e ex-alunos de uma mesma instituição de ensino, ao longo de dois (2) meses de pesquisa. Os participantes, embora distribuídos em uma faixa etária que variava entre 18 e 26 anos, possuíam uma grande característica em comum: todos, sem exceção, haviam participado da atividade pedagógica *AH*, com maior ou menor intensidade, e na condição de estudantes de história de ensino médio. E foi precisamente esse viés que esse trabalho buscou explorar.

Para a geração de emergências, combinei nesse trabalho de pesquisa a utilização de registros escritos e registros verbais. Para a emergência dos registros verbais, realizei três encontros de conversação com os estudantes participantes da pesquisa, através da plataforma digital *Google Hangouts Meet*. Cada encontro de conversação reuniu todos os 19 estudantes, e teve como objetivo principal oportunizar um espaço coletivo de discussão sobre todo o andamento do processo de pesquisa. Esse espaço coletivo trazia consigo a potencialidade de produzir emergências que, em algum aspecto, ultrapassariam as que seriam geradas individualmente e por escrito. Hipótese que poderia ou não ser confirmada pelas narrativas autobiográficas.

Os encontros de conversações tiveram periodicidade quinzenal e sua duração média foi de 1h 30min, totalizando 4h 30min de encontros virtuais com os participantes da pesquisa. Todos os encontros foram gravados e armazenados no formato digital, registros que foram

enriquecidos com as minhas próprias observações e anotações por escrito. A estratégia metodológica selecionada para essa etapa do trabalho consistiu em realizar cada encontro virtual de conversação a partir de uma temática central apresentada pelo pesquisador e com algum elemento diferenciado em relação ao encontro anterior. A partir do diálogo gerado nos diferentes encontros virtuais, cada participante da pesquisa foi convidado a elaborar e enviar posteriormente suas narrativas autobiográficas.

O conceito inicial utilizado para promover esses encontros virtuais de conversações foi a organização de algumas perguntas semiestruturadas, perguntas que acabaram sendo elaboradas e ajustadas a partir da própria dinâmica e do andamento singular do *AH-2020*. A opção pela escolha de perguntas semiestruturadas justifica-se pela maior possibilidade que elas apresentam de romper com a rigidez de uma relação de perguntas preestabelecidas, e que poderiam assim limitar a própria geração de emergências. Por outro lado, para obter uma maior riqueza de contribuições nos encontros de conversações, utilizei durante esse percurso investigativo alguns métodos projetivos, conjunto de recursos compreendido como “*dispositivos de evocação*” (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p. 181).

Considerando que os métodos projetivos têm o potencial de contribuir para a evocação de lembranças, assim como permitem associá-las a outras lembranças, produzindo novas emergências, busquei algumas alternativas para ativar as memórias dos participantes da pesquisa e, apesar da distância física e da relativa frieza das plataformas digitais, criar uma atmosfera de acolhimento e que também fizesse referência de alguma forma à vivência do *AH*. Nesse sentido, após todo o processo dos convites, envio e recebimento das cartas de aceite e muitas combinações e ajustes sobre o melhor dia e horário para nos encontrarmos virtualmente, recebi pela primeira vez os participantes da pesquisa em uma videoconferência falando com eles justamente de um local pelo qual todos possuem um carinho muito especial, o palco do teatro onde ocorre o *AH*. Somente depois das devidas apresentações, de um breve relato da pesquisa que venho realizando e de um agradecimento inicial pela participação de todos é que revelei o local em que eu estava, exatamente no meio do palco, em um teatro com capacidade para 700 pessoas completamente vazio. Bastou acender as luzes em minha volta e perguntar qual o papel que o *AH* ocupava nas memórias de cada um para que a conversa começasse a fluir. Ao encerrar esse primeiro encontro, todos foram convidados a escrever a primeira parte das suas narrativas autobiográficas.

No intervalo entre o primeiro e o segundo encontro virtual, com o propósito de aguçar ainda mais a memória dos participantes da pesquisa em relação ao *AH*, utilizei como método

projetivo o envio individualizado, por e-mail, dos roteiros dos esquetes teatrais que haviam sido elaborados pelos próprios estudantes para as edições já realizadas do *AH*. O impacto dessa iniciativa foi muito positivo, tanto que foi justamente esse o ponto de partida das conversas de nosso segundo encontro virtual, as lembranças provocadas pela releitura dos roteiros, a forma como foram elaborados, o que aconteceu no dia da apresentação, entre outros aspectos. Nessa ocasião, convidei para participar do encontro virtual dois professores que tiveram a oportunidade de trabalhar com todos esses alunos através dos componentes curriculares teatro e filosofia, e que igualmente participaram ativamente dessas mesmas edições do *AH* em que os alunos estiveram presentes. Todos tiveram a oportunidade novamente de se manifestar e, ao encerrar o encontro, os participantes da pesquisa foram novamente convidados a elaborar a segunda parte de suas narrativas autobiográficas.

Entre o segundo e o terceiro encontro virtual, para dar continuidade à nossa interação e resgatar ainda mais as lembranças dos alunos e ex-alunos a respeito do envolvimento do seu envolvimento com o *AH*, usei como dispositivo de evocação o envio individualizado, novamente por e-mail, de registros fotográficos dos participantes da pesquisa em edições do *AH*, precisamente nos momentos em que realizavam a apresentação de seus roteiros, além de algumas imagens de todo o grupo participante. Igualmente o efeito do recebimento dessas imagens foi muito positivo, o que acabou repercutindo no momento do encontro virtual. Participaram do mesmo todos os integrantes da pesquisa, assim como os dois professores que já haviam se integrado ao segundo encontro virtual. Na ocasião, além de a conversação abordar o tema dos registros fotográficos do *AH*, bem como o impacto do próprio *AH* sobre a trajetória de cada um, agradei mais uma vez a participação de todos e, antes que realizasse o convite para a elaboração da terceira e última etapa de suas narrativas autobiográficas, apresentei mais um dispositivo de evocação. Já que uma das pequenas tradições do *AH*, desde o seu princípio, é a confecção de uma camiseta com o tema da edição daquele ano do *AH*, apenas para os seus participantes, fiz questão de manter acesa essa tradição e encomendei a produção de uma camiseta exclusiva para o grupo, dentro do tema “*Aulão de História 2020 – A Reunião*”. Nesse sentido, a camiseta do *AH-2020*, que foi posteriormente endereçada à residência de todos os participantes da pesquisa, atuou tanto como uma lembrança a ser guardada desses encontros, como também assumiu o papel de constituir-se enquanto mais um dispositivo de evocação.

Em relação ao conteúdo em si dos encontros de conversações virtuais, temática que irei abordar no próximo capítulo dessa tese, convém ressaltar, porém, um aspecto muito

importante, válido tanto para a proposta de uma roda de conversações, que nesse caso ocorreu de forma virtual, quanto para a realização de entrevistas, qual seja

“[...] que o que as pessoas falam nas entrevistas é sempre dito em um momento específico do tempo e em uma interação planejada, portanto, não será capaz de captar tudo o que um respondente pensa, sente, valoriza ou acredita a respeito de algo. Não se pode presumir que os respondentes sejam sempre capazes de articular o que pensam, sentem ou acreditam. Os dados coletados nas entrevistas são sempre parciais e incompletos” (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171).

Levando em consideração justamente esse caráter de parcialidade e incompletude das emergências verbais, procurei articular nesse trabalho de investigação as emergências verbais com as emergências escritas, sendo que as emergências escritas foram produzidas a partir da técnica do *Diário* (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p. 212). Em primeiro lugar, cada estudante participante da pesquisa foi convidado a escrever suas narrativas autobiográficas durante o processo da pesquisa. A ideia consistiu em proporcionar um espaço para reflexões pessoais acerca de alguns conceitos centrais para a educação histórica, mas também uma oportunidade para pensar sobre o seu próprio processo pessoal, suas intuições, sensações, suposições, em relação à dinâmica do *AH*, ainda mais acentuadas em um contexto histórico da Pandemia do Coronavírus e em pleno distanciamento social. O diário escrito constituiu-se, portanto, um outro espaço para a emergência das narrativas autobiográficas dos estudantes nessa pesquisa.

Para a elaboração do registro escrito das suas narrativas autobiográficas, os participantes da pesquisa foram convidados a escrever suas considerações e reflexões através de um formulário eletrônico disponibilizado pela plataforma *Google*. A partir de questões selecionadas pelo pesquisador, coube a cada participante escolher livremente o formato textual que melhor se adaptasse para a elaboração da sua narrativa, como também a sua própria extensão, uma vez que o formulário eletrônico permitia uma resposta breve ou mais extensa, de acordo com o respondente. Nesse aspecto, em especial, destaco que é muito importante levar em consideração as preferências dos estudantes, uma vez que eles são parte essencial no processo de aprendizagem e essa própria escolha já confere um caráter autoral e autônomo para a sua narrativa autobiográfica.

A elaboração em si das narrativas autobiográficas respeitou o cronograma relacionado a seguir, dentro de um período de 6 semanas localizadas entre os meses de junho e julho de 2020. Cada etapa da investigação partiu da realização de um encontro virtual de conversações



e foi sucedido pelo envio de algumas questões pelo pesquisador como um ponto de partida para a elaboração de narrativas autobiográficas pelos participantes da pesquisa (TABELA 3). Essa proposta investigativa não impediu a realização de ajustes ao longo do processo, bem como não inviabilizou um espaço adequado para que cada estudante possa acrescentar o que, no seu entender, seria adequado expressar, muito pelo contrário.

**Tabela 3 – Questões iniciais da pesquisa**

<b>Etapa</b>	<b>Período</b>	<b>Questões iniciais</b>
I	Semana 2 Junho de 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao <i>AH</i>?</li> <li>• Sua participação em um <i>AH</i> produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história?</li> <li>• Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?</li> </ul>
II	Semana 4 Junho de 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe a memória de uma música em especial que você associa ao <i>AH</i>? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</li> <li>• Se fosse possível realizar o <i>AH</i> neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o <i>AH</i>? Justifique.</li> <li>• Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste <i>AH</i> e dentro desta sua temática? Justifique.</li> </ul>
III	Semana 6 Julho de 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma estes encontros virtuais sobre a temática do <i>AH</i> tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?</li> <li>• O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?</li> </ul>

Fonte: dados do autor.

A mesma estratégia foi vivenciada pelo investigador. Utilizei igualmente o diário como uma técnica de registro do meu próprio processo reflexivo. Ao contrastar o meu diário com os registros dos alunos participantes da pesquisa, abriu-se a possibilidade da emergência de diferentes perspectivas sobre o mesmo processo estudado. E, justamente pelas peculiaridades desse processo investigativo, acredito que essa forma de envolvimento com a temática do estudo relacionou-se ao que se denomina *participação plena do pesquisador com observação não-estruturada* (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p. 194).

Cumprе ressaltar que, para a perspectiva da complexidade, o pesquisador “[...] não é mais alguém fora do sistema a observar uma realidade da qual não faz parte, mas um sujeito que precisa dar conta de sua própria ação ao operar” (BOETTCHER; PELLANDA, 2010, p. 34). Trata-se do *observador implicado* (MATURANA, 2014), um observador que pensa sobre o seu processo, que pensa sobre o seu pensar. Um pesquisador que, ao refletir sobre o seu próprio ponto de vista sobre o que se propõe a estudar, adota uma atitude metacognitiva e ingressa em um processo de crescente complexificação.

Essa forma de pensar o processo de pesquisa, bem como a concepção de narrativa autobiográfica trazida para essa reflexão, conduziu-me a adotar nesse percurso de pesquisa as chamadas *metodologias de primeira pessoa*, procedimentos em que o pesquisador pode acessar e descrever a sua própria experiência (VARELA, 2000). De acordo com essa concepção, somente a partir da observação e das vivências de quem participa do processo de pesquisa é que emerge o conhecimento. Nessa forma de abordagem teórico-metodológica, todas as descrições que podemos produzir mediante métodos de primeira pessoa não serão consideradas descrições puras, tampouco “fatos” sólidos, mas, sim, itens de conhecimento intersubjetivo potencialmente válidos (VARELA, 2000, p. 315).

A dimensão complexa das metodologias de primeira pessoa reside justamente na percepção de que, ao observar determinado fenômeno, também me observo e me reinvento, transformando, assim, o que denominamos realidade. Não se trata do ato de descrever espontaneamente o que “vem à cabeça do sujeito” ou a um exercício de rápida auto-observação. Tampouco significa abrir mão da ideia de ciência, embora ainda se afirme frequentemente que, para o conhecimento científico ser universalmente válido, torna-se necessário confrontá-lo permanentemente com uma realidade objetiva que existe independente do observador (MATURANA, 2014). Por outro lado, pesquisar com as metodologias de primeira pessoa permite afirmar que

[...] nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. Nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer. Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando o que queremos explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional (MATURANA, 2014, p. 157).

#### 4.5 TRATAMENTO DAS EMERGÊNCIAS

Com o objetivo de estabelecer uma estratégia hermenêutica para o tratamento das emergências que foram geradas a partir dos encontros virtuais de conversações denominados *AH-2020* e das narrativas autobiográficas elaboradas pelos participantes da pesquisa, trago para essa proposta de investigação a perspectiva de trabalhar com marcadores, instrumentos operatórios que oferecem determinadas referências e dão vida às emergências. Utilizando uma metáfora associada à navegação marítima, os marcadores teriam nessa pesquisa função semelhante às boias náuticas, balizas flutuantes situadas no oceano e que servem de orientação aos navegadores, ao mesmo tempo em que oscilam de acordo com a maior ou menor agitação das ondas. De forma equivalente ao papel exercido pelas boias náuticas para quem se arrisca a navegar em alto mar, os marcadores oferecem referências para a interpretação das emergências a quem se arrisca a pesquisar, enquanto se movimentam com o próprio movimento da pesquisa e do contexto mais amplo em que ela se insere.

Considerando que essa proposta de investigação dialoga também com a perspectiva da complexidade, cumpre enfatizar que compreendo o tema dessa pesquisa como um olhar possível e contextualizado sobre uma vasta rede de relações que pode ser modificada constantemente, em função das vivências e mudanças produzidas nos sujeitos participantes da mesma, o que confere, não somente a essa, mas a toda investigação, um caráter de imprevisibilidade. Nessa perspectiva, os marcadores se constituem em recursos metodológicos operatórios que possibilitam o acompanhamento do fluxo do viver, o qual é considerado, para a perspectiva complexa, indissociável do processo de conhecer.

A utilização de marcadores apresenta também o potencial de aumentar minha própria percepção enquanto observador implicado. Para que eu possa acompanhar o fluxo do processo de viver-conhecer, necessito educar meu olhar, educar minha escuta, o que demanda

metodologicamente a operacionalização de referenciais, mesmo que simbólicos. Sob este prisma, a ciência, como um domínio cognitivo,

[...] é um domínio de ações, e como tal é uma rede de conversações que envolve afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão do explicar. A ciência é uma atividade humana. Portanto, qualquer ação que nós cientistas realizamos ao fazer ciência tem validade e significado, como qualquer outra atividade humana, apenas no contexto da coexistência humana no qual surge (MATURANA, 2014, p. 141).

Acrescento que os marcadores da pesquisa permitem sinalizar ações cognitivas e subjetivas, acompanhando os elementos recorrentes no processo. A partir dos referenciais centrais para essa proposta de investigação, os marcadores selecionados para a realização desse trabalho de pesquisa foram *processo autopoietico, viver em ato, literacia histórica e história transformativa*. Todos esses marcadores guardam uma profunda relação entre si, e as narrativas autobiográficas têm o potencial de trazer um ou mais de um desses marcadores, uma vez que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, estarão se complexificando e, das narrativas, poderá emergir toda “uma matriz de organização de significados” (GONÇALVES, 2002).

O primeiro marcador selecionado, *processo autopoietico*, é um dos mais importantes conceitos para a Teoria da Cognição de Santiago, e associa-se à ideia de fazer ou produzir algo, em uma palavra, criar. Sob esse prisma, o processo de conhecer é o processo de viver, uma vez que, para conservar sua existência no ambiente em que está inserido, é necessário que o ser vivo permanentemente desenvolva a capacidade de autoprodução e criação de si mesmo. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica é um processo de *poiesis*. Primeiro porque, para a formulação do pensamento histórico, é condição fundamental a atividade criadora da mente humana. Em segundo lugar, porque ao “fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo” (RÜSEN, 2011c, p. 95), a narrativa autobiográfica confere um sentido ao processo de constituição da experiência do tempo.

O segundo marcador, *viver em ato*, encontra seu espaço na Teoria da Cognição de Santiago a partir dos conceitos de enação e de mente incorporada, trazidos pelas pesquisas de Francisco Varela. Para essa perspectiva, o cérebro não é a única estrutura através da qual a cognição opera, uma vez que todo o organismo participa do processo de cognição. Conforme a Teoria de Santiago, viver é conhecer, conhecer é viver, e “a própria cognição não é a

representação de um mundo que existe independentemente, mas sim um “dar à luz” um mundo por meio do processo de viver” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 325). E todo esse processo, que conecta vida, mente e matéria, ocorre em ato, em um preciso instante que denominamos presente. No caso da história, “ponte entre os tempos” (RÜSEN, 2016, p. 50), o pensamento histórico manifesta-se como uma ação vivida e corporificada sobre o passado, que carrega em si a potência de atribuir sentido à história e à própria vida.

Por sua vez, o marcador *literacia histórica* aponta para a percepção de que a história é muito maior do que o simples acúmulo de informações sobre o passado. Quando não ocorre minimamente um questionamento sobre a existência ou não de um impacto provocado pela história sobre nossa visão de presente e futuro, o conhecimento histórico corre o risco de se tornar irrelevante para qualquer situação no presente. Ao contrário, a *literacia histórica* refere-se a um conjunto de competências de compreensão e interpretação do passado que possibilita ler o mundo historicamente (LEE, 2006), tendo como referência o próprio passado do sujeito e o seu repertório conceitual. No universo da educação básica, isso implica uma compreensão do componente curricular história e uma estrutura utilizável do passado, que os estudantes precisam para sua orientação (LEE, 2006, p. 145). Nesse sentido, o marcador *literacia histórica* poderá auxiliar a investigar as ideias que organizam as relações dos estudantes participantes da pesquisa com o passado, os tipos de passado a que eles têm acesso, bem como perceber em que medida eles se sentem encorajados a refletir sobre o seu próprio pensamento histórico.

E, por fim, o marcador *história transformativa* que, de alguma forma, conecta os marcadores anteriormente apresentados. A natureza transformativa da história encontra-se no seu potencial de reorientação cognitiva, ao possibilitar que os estudantes aprendam a ver o mundo de diferentes maneiras e de uma forma sistêmica. Dessa forma, a história produz modificações na visão cotidiana da natureza, permite diferentes possibilidades de ação no presente e no futuro, como também transforma o estado do conhecimento do passado para um passado histórico. “A história é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente” (LEE, 2016, p. 120). Uma *história transformativa* rompe com as concepções sobre as questões da humanidade centradas exclusivamente ao aqui e ao agora, assim como tem o potencial de se estender para além de qualquer componente curricular ou conteúdo específico. Uma *história transformativa* carrega em si a potencialidade de alterar profundamente nossas concepções e nossa maneira de conceber o mundo.

A história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais. Essas relações, de uma maneira ou de outra, com ou sem consciência dos alunos, criam restrições e oportunidades (estabelecem o contexto) em que seus pensamentos e ações podem operar no presente e futuro. E a história faz isso de uma maneira particular, um modo que, para a maioria dos estudantes, é improvável que seja oferecido a eles fora da escola ou fora do contexto da educação formal. Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente (LEE, 2016, p. 139-140).

É importante enfatizar que não existia para essa proposta de investigação um caminho já previamente traçado, tendo como propósito atingir resultados já imaginados. Existiam sim possibilidades, as quais foram sendo delineadas e constituídas por todos os participantes da pesquisa, incluindo o pesquisador, à medida que as interações entre todos forem potencializando esse grande encontro, com todas as suas circunstâncias e peculiaridades.

Minha hipótese era a de que uma vivência corporificada da história na educação básica, uma *história em ato*, potencializaria a emergência de indivíduos reflexivos, críticos, autônomos, enfim, singulares. E, que as narrativas autobiográficas trariam consigo a possibilidade de fazer emergir a percepção autopoietica em um processo vital contínuo, uma história viva.

Enquanto pesquisador-professor, professor-pesquisador, desde os primeiros momentos acreditei que essa jornada seria uma grande descoberta, visto que absolutamente não sabia as respostas que encontraria ao longo do caminho. Ao mesmo tempo, a abordagem metodológica escolhida para esse trabalho de investigação permitiu-me trabalhar com a ideia de indefinição, com uma temática desencadeada a partir de uma ampla rede de interações, que poderia se modificar a qualquer instante. De certa forma, essa seria mais uma manifestação do caráter vivo de uma pesquisa que se propôs a falar de uma história igualmente viva.

## CAPÍTULO 5 – O CAMINHO DAS EMERGÊNCIAS

*“Você vive, você aprende  
 Você ama, você aprende  
 Você chora, você aprende  
 Você perde, você aprende  
 Você sangra, você aprende  
 Você grita, você aprende*

*Você se aflige, você aprende  
 Você se sufoca, você aprende  
 Você ri, você aprende  
 Você escolhe, você aprende  
 Você reza, você aprende  
 Você pergunta, você aprende  
 Você vive, você aprende”*

(Alanis Morissette, “You Learn”, 1995)

Essa pesquisa fala de muitos encontros, encontros ocorridos em uma encruzilhada. Uma encruzilhada teórica e metodológica, mas também uma encruzilhada de histórias de vida. Vidas que, em um cenário atípico de uma pandemia, compartilharam de um mesmo espaço virtual e refletiram de forma individual e coletiva sobre uma experiência pedagógica significativa para suas próprias trajetórias. Nesse sentido, descrevo nesse capítulo como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como tento perceber, a partir das narrativas autobiográficas, de que maneira se verificou o processo de geração de emergências nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo desse caminho.

Com o propósito de estudar as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio e as suas contribuições para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana, dois caminhos principais foram selecionados como procedimentos de geração de emergências. O primeiro deles consistiu em colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com os estudantes permanentemente, mesmo que socialmente distanciados. O segundo caminho, embora não menos significativo, estruturou-se a partir da compreensão da utilização das narrativas autobiográficas “[...] como sinônimo de variedade e diversidade de experiências” (GONÇALVES, 2002, p. 33).

Esses caminhos foram sendo trilhados ao longo do próprio caminhar da pesquisa e marcaram profundamente meu percurso metodológico. Em consonância com os pressupostos teóricos adotados nessa pesquisa, uma investigação que se colocou em uma encruzilhada, optei

pela utilização de marcadores como instrumentos metodológicos, em detrimento de categorias fixas de análise. Os marcadores da pesquisa permitem sinalizar ações cognitivas e subjetivas, acompanhando os elementos recorrentes no processo. Cumpre ressaltar que, dentro dos referenciais trazidos pela investigação, os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram *processo autopoietico, viver em ato, literacia histórica e história transformativa*.

Assim, esse trabalho contempla todas as percepções dessas múltiplas emergências, através da minha própria narrativa, assim como das narrativas autobiográficas dos estudantes participantes da pesquisa. Nesse contexto, alguns trechos foram selecionados e serão apresentados ao longo desse capítulo, enquanto as narrativas autobiográficas podem ser visualizadas na íntegra por meio do anexo no final desse trabalho (ANEXO C). Cumpre ressaltar que o critério utilizado para a seleção desses excertos apresentados a seguir foi a sua maior densidade e seu significado, segundo a minha própria perspectiva.

### 5.1 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 1

Conforme relatado anteriormente, meu primeiro contato efetivo com os demais participantes da pesquisa ocorreu no início do mês de junho de 2020, em um encontro de conversações (MATURANA, 2014) realizado de forma virtual, a partir da plataforma digital *Google Hangouts Meet*. Para participar da videoconferência, propositalmente me posicionei no centro do palco do teatro em que ocorre tradicionalmente o AH, como uma primeira estratégia de utilização dos denominados “*dispositivos de evocação*” (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p. 181). O palco do teatro foi, dessa forma, o ponto de partida para desencadear o processo de emergências autobiográficas, assim como assumiu o importante papel de elemento de conexão entre todas as distintas trajetórias dos participantes da pesquisa.

Ao iniciar o primeiro encontro virtual, e realizadas as devidas apresentações, procurei deixar todos à vontade em relação a sua participação nesse trabalho, bem como abordei as formalidades necessárias para o envolvimento de todos na pesquisa. Na sequência, expliquei sinteticamente o meu percurso de investigação até aquele momento e também pude detalhar quais as etapas que se esboçavam para o mesmo e de que forma aquele grupo de estudantes poderia trazer sua contribuição para a pesquisa. Em mais de uma oportunidade enfatizei que a participação de todos era voluntária e que, a qualquer momento, poderiam desistir do processo, sem nenhum questionamento de minha parte. Por outro lado, esclareci que quem decidisse pela permanência na pesquisa seria desafiado a registrar suas impressões e sentimentos em relação



ao AH em três narrativas autobiográficas, as quais seriam elaboradas em diferentes momentos desse percurso. Com o consentimento de todos, iniciamos oficialmente nossa interação em um rico diálogo.

Sob a minha percepção, esse foi o momento mais significativo do nosso primeiro encontro. Percebi os estudantes realmente interessados no debate, relatando com entusiasmo memórias de bastidores do AH, ouvindo com atenção seus colegas e contribuindo com seus diferentes olhares e perspectivas. Dessa forma, pontos de vista que dificilmente teria condições de visualizar sozinho foram se constituindo de uma maneira muito dinâmica, em um grande fluxo de pensamento. Algo próximo do que pode ser percebido como o “tecido da complexidade” (MORIN, 2014).

*Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2014, p. 188).*

Um aspecto em especial despertou muito a minha atenção em relação a esse momento. Como se tratava de uma reunião inaugural, com todo um elemento de novidade e com uma grande carga de afetividade, e, ao mesmo tempo, cada estudante aderiu a essa iniciativa sem ter uma previsão do que estava por ocorrer, as primeiras emergências que vieram à tona foram justamente lembranças de pequenos e significativos episódios pessoais. Pequenos em relação à dimensão do evento AH, significativos e profundos na trajetória de cada participante da pesquisa. Lembranças como alguns trechos específicos de músicas, trocas de olhares entre colegas de cena, frases de incentivo recebidas entre as apresentações da manhã e da noite, o nervosismo antes de cada apresentação, fragmentos de roteiros esquecidos no momento das cenas, o silêncio concentrado da plateia, a alegria do dever cumprido ao final de uma apresentação. Um dos estudantes, nesse sentido, sintetizou um pouco o teor desse primeiro encontro ao afirmar que, “apesar de não lembrar muito bem, gostaria de sentir de novo tudo aquilo” (A1). De alguma forma, esse exercício inicial de memória já se aproximava de um dos elementos centrais dessa investigação, o entendimento de que a cognição é uma convergência entre mente, matéria e vida, em que emoções e sentimentos são os sensores para o encontro, ou a falta dele, entre as circunstâncias e a natureza.

E por natureza refiro-me tanto à natureza que herdamos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas, como à natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com o nosso ambiente social, quer da forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária. Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

Após a realização desse encontro virtual, foram encaminhadas três questões aos participantes da pesquisa, com o propósito de desafiar-los a escrever a primeira parte de suas narrativas autobiográficas. Para o encaminhamento das perguntas, bem como para a elaboração das narrativas e a sua devolução, optei pela utilização de um formulário eletrônico disponibilizado pela plataforma *Google*. Considerando que esse modelo foi bem recebido pelos participantes da pesquisa e se mostrou bem-sucedido, a mesma estratégia foi replicada nas etapas posteriores do trabalho. Especificamente em relação a essa primeira etapa, as seguintes perguntas foram direcionadas aos estudantes:

- a) “Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao AH?”
- b) “Sua participação em um AH produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história?”
- c) “Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?”

A primeira narrativa autobiográfica foi elaborada e enviada por todos os participantes da pesquisa, tendo como ponto de partida a provocação “*Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao AH?*”. Como um caminho possível para gerar as emergências autobiográficas, ofereci intencionalmente aos participantes da pesquisa a oportunidade de ativar memórias que possuíssem uma forte carga emocional. Isso porque, mesmo que não seja pertencente a essa investigação a tentativa de interpretar expressões emocionais, e igualmente não tenha essa pretensão, sob a perspectiva da Teoria de Santiago tais expressões “são capazes de causar sentimentos e de provocar o tipo de pensamento que, um dia, foram aprendidos em conjunto com essas emoções” (DAMÁSIO, 2004, p. 79). De acordo com o referencial que oferece uma sustentação teórica a essa investigação, uma recordação significativa possibilita, a partir de uma narrativa autobiográfica, tanto a diferenciação de uma experiência quanto a organização de uma estrutura de coerência.

[...] através da recordação se objetiva capacitar a pessoa para a abertura para a experiência e para o desenvolvimento inicial de um maior sentido de coerência em sua elaboração narrativa. Esse processo se realiza através de exercícios de rememoração de episódios narrativos diários, revisão de episódios significativos ao longo da vida e identificação de uma narrativa-protótipo. Ao final dessa fase do processo, se espera que a pessoa esteja mais consciente do sentido de autoria que esteja construindo, à medida que vá se abrindo à exploração dos episódios de sua vida diária como condição de diferenciação de sua própria narrativa e, por conseguinte, do respectivo autor que a escreve (GONÇALVES, 2002, p. 40).

Sob esse prisma, o que as narrativas autobiográficas sinalizaram, a partir da minha perspectiva de observador implicado, foi um conjunto de distintas emoções em relação às lembranças que remetiam ao AH, paralelamente a algumas primeiras pistas sobre a constituição do conhecimento pelos participantes da pesquisa acerca de si mesmos e do próprio contexto histórico em que estão inseridos. Expressões como *“sentimento que continua sendo forte, mesmo depois de todos esses anos”* (A01), *“momentos que vivi no teatro”* (A06), *“experiência única (A10) e (A18)”*, *“o teatro inteiro em sintonia”* (A14), *“lembrança surpreendentemente atual”* (A17), foram algumas das manifestações com um forte traço emocional presentes nas narrativas. O estudante A03, por sua vez, narrou que a experiência de buscar registrar a sua lembrança mais forte em relação ao AH provocou *“a sensação de entrar num mundo, que embora já não fosse mais o meu, eu senti como se novamente o fosse”* (A03). Destaco esse e os demais excertos por entender que a história de uma pessoa é a história da constituição de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que o conhecimento e a experiência são inseparáveis. Sob a perspectiva *autopoiética*, aprender significa transformar-se em coerência com o emocionar. Significa reconhecer suas emoções, seus sentimentos e afetos, “[...] já que o autoconhecimento e o conhecimento de sua história, de seu corpo, de suas emoções são inseparáveis do conhecimento de sua realidade e de seu contexto” (MORAES, 2003, p. 158). Aprender significa também articular todas as dimensões do ser, como pode ser percebido na narrativa do estudante A4.

*Ao reler os roteiros e rever as fotos das edições em que participei do AH, acessei memórias afetivas muito especiais, repletas de simbolismos e carregadas de aprendizados. Participar do AH era viver intensamente um misto de emoções em um período relativamente curto de tempo. [...] lembrei que o AH sempre terminava com música. Era quando todo mundo se abraçava, pulava, dançava e cantava juntos, mesmo sem saber letra. Pensando assim, percebo que era a forma mais bonita e especial de encerrar um processo tão significativo para todos nós. Por isso, quando penso em escrever sobre lembranças relacionadas ao AH, penso justamente nas emoções de vivenciá-lo (A04).*

Interpreto essa emergência como mais uma expressão do caráter *autopoiético* do que se pode compreender por aprender. Aprender é um fenômeno permanente e recorrente, para adultos e para crianças, algo que ocorre na convivência com o outro e que está conectado tanto a fatores internos do próprio sujeito aprendente quanto a fatores que o circundam, em uma relação direta e muito forte com o ambiente.

Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. Simultaneamente, vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos. No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens e do entrelaçamento dessas linguagens com o emocional que integra o nosso viver (MORAES, 2003, p. 48-49).

Quando o estudante A04 se expressa narrando que “*acessei memórias afetivas muito especiais, repletas de simbolismos e carregadas de aprendizados*” (A04), de alguma maneira essa narrativa registra a indissociabilidade entre viver e conhecer, aprender e viver, como também aponta para a presença dos sentimentos enquanto um fator significativo para a aprendizagem em si e para a recordação de objetos e situações emocionalmente competentes. Cumpre ressaltar, entretanto, que “[...] a memória de uma situação sentida faz com que, conscientemente ou não, evitemos acontecimentos associados com sentimentos negativos e procuremos situações que possam causar sentimentos positivos” (DAMÁSIO, 2004, p. 191). Por outro lado, o registro “*viver intensamente um misto de emoções em um período relativamente curto de tempo*” (A04) dialoga com um dos marcadores selecionados para essa pesquisa, a ideia de *viver/aprender em ato*. Entre outros aspectos, *viver/aprender em ato* significa que, para que uma pessoa aprenda, é fundamental que esteja envolvida por inteiro, e que pode se expressar através de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Mais do que isso, é uma ação que se corporifica, como também se relaciona com uma maior ou menor intensidade da atividade corporal, e que deixa suas marcas no sujeito aprendente.

A intensidade da atividade corporal – ter um corpo apto a ser afetado de inúmeras maneiras simultâneas e para afetar outros de inúmeras maneiras simultâneas – e a intensidade da alma – ser apta a pensar inúmeras ideias simultâneas internamente articuladas e vinculadas à sua origem necessária – constituem a liberdade, a felicidade e o verdadeiro. Ser é agir. Existir em ato. Quando a ação se adjetiva e o adjetivo se substantiva, não estamos perante ocorrências linguísticas quaisquer, mas diante de uma operação corporal que danifica o corpo e sua ideia (CHAUÍ, 1981, p. 68).

A segunda pergunta que apresentei aos participantes da pesquisa no contexto da elaboração da primeira narrativa autobiográfica foi: *“sua participação em um AH produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história?”*. Justifico a inserção dessa questão nessa etapa da investigação como uma aproximação preliminar de um dos objetivos específicos dessa pesquisa, qual seja discutir as implicações existentes na percepção da história pelos estudantes de ensino médio, a partir da vivência do AH. Em relação a esse ponto, o primeiro aspecto que destaco nas emergências trazidas pelas narrativas é que, à exceção do estudante A03, que afirmou já existir um interesse maior pela história e pelo estudo da história antes mesmo de sua primeira participação no AH, os demais participantes da pesquisa responderam a essa pergunta de maneira afirmativa, ou seja, para quase todos os integrantes da investigação o envolvimento no AH contribuiu para uma percepção diferente da disciplina história.

Para um grupo de estudantes, por exemplo, o engajamento na dinâmica do AH possibilitou um olhar mais amplo e curioso sobre a história em si, uma espécie de abertura de horizontes, ao permitir a percepção de que *“existiam outras ideias/grupos fora da bolha em que eu vivia”*, como manifestaram as palavras do estudante A1. Nessa direção, várias foram as referências a uma história *“mais tátil, mais instigante”* (A14), uma história *“mais palpável”* (A15), aos que assistem ou participam do AH. Sob o meu ponto de vista, essas emergências manifestam tanto um elogio à experiência pedagógica AH, quanto uma crítica ao ensino de história tradicional, circunscrito à sala de aula. A título de ilustração, um estudante afirmou que *“o AH me ensinou que história é muito mais do que somente o que aprendemos em sala de aula e nos livros didáticos”* (A19), ao passo que outro estudante defendeu que, a partir do AH, *“a história que parecia tão distante ficava mais próxima, mais perceptível, pois deixava de ser somente uma associação entre datas, nomes e fenômenos e tornava-se história de vidas, pessoas, coletivos”* (A04). A partir dessas primeiras pistas, entendo que é válido procurar evidências que sinalizem possíveis motivos para as avaliações positivas a essa vivência pedagógica, como também penso ser importante rastrear se, de alguma maneira, o impacto da experiência AH repercutiu ou não na sala de aula de história convencional desses mesmos estudantes.

Quais seriam as razões que, conforme o universo dos estudantes de ensino médio pesquisados, tornariam a história, a partir do AH, mais *“palpável, interessante, atraente e, portanto, mais real”* (A15)? Um elemento inicial evidenciado nas narrativas autobiográficas

para justificar essa ideia foi a percepção recorrente, pelos estudantes, do AH como um espaço singular de diálogo entre a história, o teatro, a música, a dança, uma vez que *“a cultura toca com muito mais facilidade em lugares de emoção e empatia, que não são tão fáceis de se trabalhar dentro da sala de aula”* (A02). A mesma expressão, empatia, foi utilizada pelo estudante A04, ao afirmar que a atmosfera do AH gerava momentos que *“eram intensos o suficiente para mobilizar afetos e mudar percepções, aproximando-se de um sentimento de empatia com a própria história”* (A04). Na mesma direção se manifestou outro estudante, ao defender que *“há muita reflexão além da forma conteudista de explicação, levado para lados emocionais, que, conseqüentemente, nos faz compreender melhor os acontecimentos”* (A16). Para a maior parte dos estudantes pesquisados, a mistura de recursos artísticos e de diferentes formas de abordagem de distintos temas históricos estabeleceu um vínculo emocional com o assunto abordado, permitindo dessa forma uma melhor compreensão e uma maior reflexão sobre o mesmo.

*No Aulão a gente encenava, criava cenas em cima de fatos reais, de acontecimentos e marcos históricos. O que a gente apresentava ali no palco muitas pessoas da plateia viveram, viram acontecer, era como reviver um momento da vida delas. Em 2015, um dos quadros que participei falava sobre o Plano Cruzado e no final do Aulão, um senhor veio conversar comigo e com meus colegas para nos contar como tinha sido para ele viver aquilo. Foi assim que minha percepção sobre história foi mudando. O estudo começou a fazer mais sentido. (A06)*

Essa emergência ilustra a percepção pelos estudantes de ensino médio dos recursos da arte como uma espécie de ponte para transformar os fatos históricos normalmente estudados através de livros, artigos e textos, em uma linguagem sensível e simbólica, carregada de emoção, permitindo assim ao *“conhecimento (conhecer) fazer sentido (sentir) de alguma forma, e com significados diferentes para cada um que o vivenciava”* (A04). Destaco, primeiramente, o caráter *autopoiético* dessas emergências. Para os estudantes participantes da pesquisa, sua participação efetiva nessa prática pedagógica possibilitou a emergência de um novo sujeito e, aos seus olhos, de uma nova realidade, em que o estudo da história passou a ter uma grande relevância para a vida cotidiana desses mesmos estudantes. Em outras palavras, a história passou a fazer sentido.

Sentido é um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida. Sentido se refere, de um lado, à sensibilidade do homem como porta de entrada da experiência, como entrelaçamento do espírito humano com o mundo em que se encontra; de outro lado, o sentido integra essa experiência do mundo no horizonte da determinação intelectual do agir e do

sofrimento humanos. No íntimo do homem, sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. Sentido torna possível a orientação. Ele situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um “eu” (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo do entendimento intra-humano (RÜSEN, 2016, p. 42).

O segundo destaque que faço em relação a essas emergências específicas é a percepção, por parte dos seus autores, de que a participação no AH estabeleceu um vínculo entre o aluno e a disciplina de história, um vínculo que ainda se manifesta de maneira muito forte, muito em decorrência de um “*processo alquímico*” (A04) gerado pelo encontro dos elementos cênicos da arte com o conhecimento histórico, mas também pela forma como se deu esse envolvimento. “*A forma do AH me fez colocar em movimento minha criatividade, meu pensamento crítico, minha escrita, meu corpo e minha voz. Isso me fazia compreender mais, pois me colocava por completo em ação, não apenas sentada escutando*” (A09). Esse é um ponto que considero muito significativo. A narrativa autobiográfica expõe a percepção de um estudante do ensino médio do que a Teoria de Santiago entende por inseparável, o processo de conhecer e o processo de viver. Assim, o movimento de atribuir sentido à história decorre, para esses participantes da pesquisa, de um ato intenso, emocionado, de conhecer e ao mesmo tempo viver a história, e a arte é quem introduz esse corpo e essa voz nesse ambiente de intenso engajamento. Talvez isso contextualize o que um estudante buscou expressar com a frase “*eu vivi o AH, e hoje ele faz parte de mim*” (A13).

Maturana [...] vai nos mostrar o conhecer como ação concreta de um determinado domínio cognitivo. Por esse motivo, conhecer para ele não é, de forma alguma, a descrição por parte de um sujeito de um mundo objetivo. Para conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico, e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito. Antes de tudo, conhecer para Maturana é um processo inerente ao viver, pois a vida é para ele, como o também para Varela, um processo cognitivo (PELLANDA, 2009, p. 34).

Sob essa perspectiva, uma pessoa que se envolve por inteiro em uma rede de aprendizagens abre-se para o estabelecimento de uma interação mais profunda e amorosa com as demais pessoas, “[...] permitindo que processos de aprendizagem fluam e que haja troca de informações e experiências, de modo que todos possam se beneficiar mutuamente” (MORAES, 2003, p. 14). Ao mesmo tempo, toda essa interação, gerada a partir do AH, possibilita

igualmente que o estudo da história encontre sentido, um sentido que “[...] serve para orientar os sujeitos de uma comunidade na condução de seu existir, fazendo com que os sujeitos entendam as condições de seu lugar diante dos demais” (BUSTAMANTE, 2011, p. 183-184). Por outro lado, duas narrativas autobiográficas em especial aproximaram-se do que, nessa investigação, é compreendido como viver em ato.

*Enquanto estudante do ensino médio, acredito que o AH contribuiu em muito para mostrar que a história está por toda a parte, e se mostra a todo momento de diversas formas, que não se trata apenas de uma matéria que precisamos aprender para passar no vestibular. Para além do contexto de estudante, o AH criou um senso de responsabilidade de continuar com o conhecimento vivo, pela importância de manter a história presente em nossas reflexões sobre o que é atual. Mas principalmente, o AH me fez enxergar que quem faz história somos nós mesmos. (A05)*

*Para ser sincero, eu não sentia nenhuma conexão com a história antes do meu envolvimento no AH. A disciplina sempre foi um desafio para mim. Eu não conseguia enxergar a forma como ela influenciava o mundo atual, e ficava entediado lendo sobre tantos fatos ocorridos no passado. A História parecia sempre estar morta, enterrada em meio a livros empoeirados. Porém, a única forma que encontrei de entender a xenofobia foi através da história. E agora, quando eu olho para trás e reflito sobre tudo o que aprendi, eu percebo o quão a história é viva. [...] Depois do meu envolvimento no AH, a História se tornou pessoal para mim – um lugar no qual posso buscar explicações para o mundo contemporâneo. Afinal, agora eu percebo que eu faço parte dela. A História é viva. (A11)*

De acordo com a minha observação, tanto o estudante A05 quanto o estudante A11 expressaram com clareza em seus registros um diferenciado olhar para a disciplina história, olhar constituído a partir de seu envolvimento com a vivência pedagógica AH. Para esses estudantes, a história deixou de ser vista simplesmente como o estudo do passado, e passou a ser compreendida também como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, o que me permite resgatar o que Varela (1994) entende por *enação*. “Enação implica o desenvolvimento ou o pôr em prática de uma linha de vida. Evoca a imagem de seres vivos a traçarem caminhos históricos através de suas próprias dinâmicas e das dos meios ambientes a que estão estruturalmente acoplados” (THOMPSON, 2007, p. 255). Esse desenvolvimento de uma linha de vida, por sua vez, é uma maneira distinta de reafirmar a íntima conexão entre viver e conhecer.

Por outro viés, quando esses estudantes afirmam que “o AH me fez enxergar que quem faz história somos nós mesmos” (A05), assim como “a história se tornou pessoal para mim, [...] agora eu percebo que eu faço parte dela” (A11), de alguma maneira essas emergências igualmente sinalizam para o papel da história em uma ação efetiva e corporalizada sobre o



presente, e com uma perspectiva de projeção para o futuro. Essas emergências igualmente dialogam com uma concepção importante para a educação histórica, o entendimento de que a formação histórica é a “instância de legitimação dos modos práticos de viver” (RÜSEN, 2010, p. 95), à medida que o saber histórico passa a ser utilizado para suprir uma carência de orientação para a própria vida prática do sujeito. O que fica ainda mais visível quando expressam os registros “*conhecimento vivo*” e “*história presente em nossas reflexões sobre o que é atual*” (A05), bem como “*a história é viva*” (A11).

Compreendo que esse conjunto inicial de distintas emergências possibilitou um olhar sobre as distintas razões que permitiram aos participantes da pesquisa uma avaliação positiva do AH. Por outro lado, essas mesmas narrativas autobiográficas não se detiveram em refletir intencionalmente sobre o impacto do AH sobre as aulas cotidianas de história, realizadas em uma sala de aula tradicional. À exceção do estudante A18, que afirmou que “*o AH me deu uma visão completamente diferente em momentos importantes da história [...]. Quando fui ver meu primeiro AH, cinco anos atrás, me fez apreciar a matéria de forma completamente diferente de antes*” (A18). Os demais participantes da pesquisa exploraram mais o caráter vivo da história no AH. Mas, em relação às aulas de história convencionais, qual seria o seu caráter? Ou, ainda, o AH teria alguma repercussão sobre as demais aulas de história da mesma escola? Talvez nesse questionamento em aberto se posicione um ponto de partida para outras investigações.

Para completar a primeira etapa da elaboração das narrativas autobiográficas pelos participantes da pesquisa, ofereci aos estudantes a seguinte provocação: “*Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?*”. Considerando que o objetivo geral dessa investigação é compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, propositalmente inseri essa pergunta dentro de um bloco de perguntas de conteúdo mais subjetivo, ao mesmo tempo em que meu propósito consistia em rastrear indícios do marcador *história transformativa*. De acordo com esse conceito muito significativo para o campo da educação histórica, é necessário aos professores de história “abandonar o pressuposto de que aprender história significa acumular conhecimentos [...] e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir bom senso a respeito das questões do passado” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 18). Por outro lado, referir-se a uma *história transformativa*, a partir da educação histórica, consiste em levar em consideração “em que medida e em que aspectos a aprendizagem histórica e,

portanto, o ensino de história, transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 18).

Em relação à pergunta formulada, todos os estudantes participantes da investigação atribuíram ao estudo da história um papel de relevância em suas trajetórias, bem como afirmaram que o estudo da história produziu e ainda produz um impacto sobre a sua leitura de mundo. A título de ilustração, um estudante registrou que a história “[...] *impacta bastante sobre a minha leitura de mundo. Muito de como eu busco me situar no mundo advém das minhas reflexões sobre a história. A história acaba por me dar um senso de orientação temporal e espacial*” (A03). De uma forma geral, essa foi a perspectiva que predominou nas produções textuais dos participantes da pesquisa. Duas narrativas autobiográficas, porém, trouxeram um olhar sobre um aspecto que considero relevante. A primeira delas foi expressa pelo estudante A04.

*Durante a vida escolar, tinha uma percepção a respeito do estudo da história muito diferente de como a compreendo hoje. Naquela época, sabia da importância de estudar história, e tinha interesse pela disciplina, mas a via muito mais como uma matéria da grade curricular, com conteúdos a serem estudados e avaliações a serem realizadas. Na graduação, iniciei um novo ciclo de vivências e trocas, que me possibilitaram conhecer outras realidades e modos de viver. A partir disso, passei a compreender o sentido e o significado de tantos conceitos, conhecimentos e reflexões que o estudo da disciplina de história havia me proporcionado na época da escola, mas que ainda habitam em mim. Na verdade, estes estudos fizeram e ainda fazem parte da minha constituição como sujeito, da minha formação, da forma como percebo e leio o mundo. Neste sentido, o estudo da história, mesmo em diferentes etapas da minha vida, contribuiu significativamente para a ampliação da leitura e compreensão que tenho hoje acerca do ser humano e suas relações, dos fenômenos do mundo e da própria história. (A04)*

Sob a minha percepção, o estudante A04, ao mesmo tempo em que reafirmou a importância da história para sua leitura e compreensão do mundo, manifestou que não necessariamente durante a etapa do ensino médio foi possível “*compreender o sentido e o significado de tantos conceitos, conhecimentos e reflexões*” (A04) trazidos pelo componente curricular história. O que inclui o próprio AH e, paralelamente, não invalida tanto o que foi trabalhado em uma sala de aula tradicional, como no próprio AH. Posteriormente, contudo, tudo isso se mostrou possível, uma vez que “*ainda habitam em mim*” (A04) esses conceitos, conhecimentos e reflexões.

Na mesma direção se expressou o estudante A02, ao afirmar que “*o AH foi uma das muitas sementinhas da dúvida que foram plantadas na minha cabecinha, e que me fizeram perceber o mundo de uma forma mais crítica e consciente*” (A02). Essa metáfora da sementeira

e da colheita, muito utilizada no campo da educação, talvez encontre ressonância na ideia de uma *história transformativa*, uma vez que um de seus pressupostos consiste justamente em romper com as questões relacionadas unicamente ao aqui e ao agora, ao mesmo tempo em que se abre para repercussões além do currículo escolar e do próprio período de escolarização básica. Nesse sentido, uma *história transformativa* propõe-se a questionar, por exemplo, aquilo que entendemos por normalidade no tempo presente e também no tempo passado, o que permite criar um espaço para alterar nossas concepções e nossa forma de ler o mundo.

A educação histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016, p. 140).

Outro aspecto significativo trazido pelas narrativas autobiográficas foi a associação estabelecida pelos integrantes da pesquisa entre a sua participação na vivência pedagógica AH e a constituição de “[...] *uma maior compreensão sobre acontecimentos, ampliação da cultura e noção de resto de mundo, transformando nossa leitura de mundo para uma leitura fundamentada*” (A16), o que foi relatado pela maioria das narrativas. Alguns estudantes, inclusive, buscaram explorar o que seria essa nova leitura de mundo.

Para o estudante A08, por exemplo, estudar história e participar do AH oportunizou perceber que “*todas as áreas do conhecimento estão articuladas e são dependentes*” (A08), e que tudo o que o ser humano já criou “*é uma peça do quebra-cabeça da vida*” (A08). Mais do que isso, o estudante A8 defendeu que “*compreender a história e a arte (ferramentas do AH) nos traz sensibilidade e uma visão de mundo mais social e comunitária*” (A08). Nessa mesma direção se expressou o estudante A18, ao refletir sobre o impacto da história sobre sua leitura de mundo. “*O impacto foi que me trouxe uma maneira de ver diferente, me deu a chance de formar minhas opiniões de forma que também entenda as de outros*” (A18). E, de maneira semelhante, o estudante A19 aproximou o estudo da história do desenvolvimento de uma cada vez mais necessária capacidade pessoal, a empatia.

*Estudar história não só me permite e me incentiva a ter uma leitura de mundo ampla, como também me torna, de certa forma, uma pessoa mais empática, de modo que, diante de qualquer situação eu procuro pensar e avaliar o que causou e quais acontecimentos levaram aquele cenário a acontecer, para então julgar a situação, da mesma maneira que em história estudamos tudo o que levou a determinado acontecimento e o que quais outros eventos esse desencadeou. (A19)*

Cumprido ressaltar que, além dos aspectos já destacados, as narrativas autobiográficas geradas a partir da terceira pergunta também manifestaram um olhar mais abrangente sobre a inserção da história nessa reflexão. “Agora, quando eu leio o mundo ao meu redor, eu entendo que os eventos que acontecem no presente são um fiel fruto dos acontecimentos do passado”, expressou o estudante A11. Para o estudante A04, por outro lado, “o estudo da história nos permite atribuir sentido e significado para as nossas vivências, que também pertencem a esta dimensão coletiva da história” (A04). Já para A05, “estudar história é entender as lentes que usamos, sem perceber, para enxergar a vida em sociedade e a nossa relação com o planeta” (A05).

Enquanto observador implicado percebi, ao longo das narrativas autobiográficas elaboradas nessa primeira etapa da minha investigação, diversos elementos associados a essa proposta de pesquisa que se posicionou intencionalmente em uma encruzilhada, conforme descrevi anteriormente. Desde os primeiros preparativos, passando pelo planejamento dos detalhes necessários para realizar o trabalho, bem como pelo processo de elaboração e envio das narrativas aos meus cuidados, senti-me participando ativamente de um grande processo de aprendizagem. Mesmo que já conhecesse os estudantes participantes da pesquisa, suas narrativas autobiográficas também me surpreenderam, igualmente me emocionaram, me colocaram, enfim, no processo. Permitiram que eu também me complexificasse e, assim sendo, me educasse. “Educar é criar, realizar e validar na convivência, um modo particular de conviver. Isto sempre se realiza em uma rede de conversações que coordena o fazer e o emocionar dos participantes” (MATURANA, 2002, p. 147).

Por mais que estivesse tratando de um trabalho acadêmico, com objetivos definidos e prazos a serem respeitados, as distintas percepções e emoções relatadas pelos alunos nas narrativas autobiográficas, os significados por eles atribuídos a todo esse processo, todo esse conjunto de alguma forma se aproximou do que essa vivência significa em minha trajetória pessoal e profissional. Além do mais, fizeram emergir em mim uma grande alegria, em função de todo esse movimento relacionado a uma vivência pedagógica pela qual tenho grande estima, e por tudo o que ainda poderia emergir.

## 5.2 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 2

A segunda etapa do processo de elaboração das narrativas autobiográficas pelos participantes da pesquisa efetivamente iniciou logo após o encerramento do primeiro encontro virtual anteriormente relatado. Isso porque, paralelamente ao período combinado em conjunto para o envio das primeiras narrativas, o prazo de duas semanas, propositalmente encaminhei por e-mail, a cada integrante da pesquisa, um ou mais roteiros de esquetes teatrais que haviam sido elaborados pelos próprios estudantes em edições anteriores do AH. As reações foram imediatas e distintas, no sentido positivo dessa iniciativa, lembrando que essa provocação foi pensada como um adicional dispositivo de evocação. Esse procedimento fez aumentar ainda mais a expectativa dos estudantes pela realização do segundo encontro virtual, agendado para duas semanas depois, como também se transformou em um dos temas recorrentes quando ocorreu esse segundo momento de diálogo. Além dos participantes da pesquisa, também se integraram nessa segunda grande conversa dois professores da escola em que se realiza o AH, respectivamente uma professora de teatro e um professor de filosofia, ambos igualmente envolvidos com a trajetória dessa vivência pedagógica.

Diferente da primeira conversa, em que o fator surpresa e uma certa reserva de alguns estudantes os fez manifestar-se de forma mais comedida, sem sombra de dúvida a conversa ocorreu com muito mais ritmo e fluidez nessa segunda oportunidade. Ao mesmo tempo em que existia um silêncio respeitoso para ouvir o que cada um tinha a dizer, todos tiveram oportunidade de se manifestar, inclusive os professores convidados, e esse movimento ocorreu de forma muito leve e dinâmica, durante aproximadamente 1h 30min. No princípio desse encontro de conversações, o assunto inicial foi o processo de elaboração das primeiras narrativas autobiográficas, bem como as leituras e releituras dos roteiros enviados previamente por e-mail. Em relação a esses dois aspectos, o primeiro tema que emergiu na conversa foi a ideia de nostalgia, uma espécie de melancolia provocada pelas lembranças do AH e pelo exercício da narrativa autobiográfica. Dessa temática a conversa derivou para o impacto da pandemia do COVID-19 sobre a vida de cada um, bem como uma reflexão sobre como estaria a fala e o silêncio de cada um em relação a esse contexto histórico específico.

Na sequência, a conversa passou a abordar o AH como um grande jogo entre os muitos participantes, uma espécie de *“tudo ao mesmo tempo agora, bem rock n’ roll”*, nas palavras da professora de teatro, enquanto o AH permanecia no seu propósito de sutilmente (ou nem tão sutilmente assim) provocar, deixar algumas perguntas no ar, apontar para algumas respostas

possíveis. As próximas falas, por sua vez, conectaram o AH com o contexto maior da instituição escola em nossa sociedade, e o grande questionamento realizado tratou da existência ou não de um espaço adequado na própria escola para a expressão de singularidades. Distintos pontos de vista foram apresentados, algumas ideias se aproximaram, outras nem tanto afastaram. Porém, um consenso se estabeleceu em relação a dois aspectos, aspectos que os integrantes dessa grande roda de conversa entenderam como intimamente vinculados: em primeiro lugar, o AH como um elemento de conexão entre as trajetórias de todos os presentes nessa conversa; em segundo lugar, a percepção de que a arte possibilita alcançar novos referenciais, novos sentidos, e que o AH ainda tem um lugar a ocupar na escola e na comunidade em que ele esboçou e desenhou a sua história.

Esse encontro de conversações encerrou com a leitura de um texto pela professora de teatro. Nada havia sido combinado previamente, mas acabou sendo um fechamento muito significativo para esse momento. O texto, na verdade um trecho da obra “Um trem chamado desejo” (2000), trecho reproduzido a seguir, foi recitado pela professora em meio a um *silêncio ensurdecedor*. Ao final do mesmo, só me restou agradecer a presença e a participação de todos, registrar novamente a continuidade do processo de elaboração das narrativas autobiográficas, assim como agendar nossa próxima conversa, que ocorreria em duas semanas.

O teatro revive dos atores, do tablado, do público e de uma paixão entre eles. E eu amo os atores, atrizes e o público por esse poder E quero morrer neste palco, onde se dá essa viva alquimia. E peço mais: quando o meu corpo descer a terra, minha alma não suba aos céus. Fique aqui, perambulando por essas cortinas, Sentada em uma dessas cadeiras, fazendo estalar o assoalho quando o meu espírito passar sobre ele até o final dos tempos. E no fim do fim, meu Deus, que eu saia daqui direto para o seu seio, se é que, estando no palco, já não estarei nele. (Luís Alberto de Abreu)

Sob o meu olhar de observador implicado, esse segundo encontro de conversações proporcionou uma discussão muito mais densa e profícua, sobretudo quando comparado ao primeiro encontro. Reflexões profundas, metáforas rebuscadas, um “*exercício de metacognição de lavar a alma*”, nas palavras do professor de filosofia convidado para participar da conversa. E, de uma certa maneira, todo esse ambiente facilitou o processo de envio e elaboração da segunda etapa das narrativas autobiográficas. Para essa fase específica da investigação, os estudantes participantes da pesquisa foram convidados a registrar suas narrativas a partir das seguintes perguntas:

- a) “Existe a memória de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?”

- b) “Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.”
- c) “Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.”

Três foram as razões que me conduziram à seleção dessas perguntas, em detrimento de outras tantas possíveis, para a geração das emergências, nessa etapa específica da investigação. Em primeiro lugar, por entender que ainda predomina em nosso país, sobretudo em relação ao ensino médio, um modelo de escola que não disponibiliza um espaço de destaque para a expressão das singularidades dos estudantes. Pode-se até dizer que, em geral, “[...] “nossos aprendizes estão impossibilitados de expressarem o que pensam, estão castrados em suas falas, limitados em seus afetos e presos a uma mente objetiva e racional que estanca as lágrimas e que os impede de alçar novos voos e conquistarem novos espaços” (MORAES, 2003, p. 169).

De outro lado, penso que se torna cada vez mais relevante trabalhar pela constituição de espaços educativos que permitam acolher cada aluno em sua legitimidade. Liberdade e educação necessitam convergir, e não mais podem continuar sendo vistas como palavras conflitantes. Dessa maneira, “[...] necessitamos romper com o paradigma tradicional, transformar a nossa prática pedagógica, buscar novos modelos, novos diálogos, novas ideias e cultivar novos valores” (MORAES, 2003, p. 171), para evitar que os nossos alunos continuem sendo meros receptores, como se fossem simples espectadores do mundo e da vida. Nesse sentido, o AH pode ser visto como uma tentativa de realizar esse exercício de manifestação de singularidades, assim como igualmente pode de alguma maneira contribuir para tornar isso também possível em uma sala de aula convencional, seja ela ou não uma aula de história, ao afetar os estudantes, os professores e a própria escola.

Necessitamos, mais do que nunca, de um novo modelo educacional que, além de colaborar para a formação do ser, também reconheça a aprendizagem como um processo complexo em permanente construção, que depende das ações e das reações daquele que conhece, que depende do que acontece em sua corporeidade, das mudanças estruturais que ocorrem na organização autopoietica, das influências mútuas entre o indivíduo e o meio onde está inserido. Um paradigma que colabore para a formação integral do ser aprendiz, que seja capaz de aproximar a educação da vida e trazer um pouco mais de vida para dentro de nossas salas de aula (MORAES, 2003, p. 178).

Assim, oportunizar mais um espaço para a prática da expressão, da liberdade e do protagonismo dos jovens estudantes, esse é basicamente o primeiro motivo que me levou a selecionar essas três perguntas como ponto de partida para a constituição de novas narrativas autobiográficas. O segundo motivo relaciona-se justamente com a centralidade que as narrativas autobiográficas assumem nessa pesquisa. Considero que, ao tecerem suas narrativas, narrativas que nesse trabalho têm como tema o estudo da história na etapa da educação básica, os seus autores estão falando, fundamentalmente, de si mesmos, em um grande exercício autorreflexivo e metacognitivo.

A narrativa constitui uma matriz fundamental de construção do conhecimento ao impor significado à textura da experiência diária. É a narrativa que nos une de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma que existimos, através de narrativas. Vivemos em um espaço e em uma temporalidade dos quais nos damos conta através de narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade (GONÇALVES, 2002, p. 20).

Sob esse viés, a linguagem da narrativa autobiográfica é uma linguagem da existência, tão livre e complexa quanto essa. Assim como a existência, a narrativa autobiográfica abre-se à construção de múltiplas possibilidades, uma vez que, no ser humano, os limites para a criatividade e o conhecimento só podem ser encontrados nos limites da própria existência. As narrativas autobiográficas, por sua vez, não podem ser compreendidas como um sistema de exclusividade autopoietica, que principia e se encerra na própria pessoa. Pelo contrário, “as narrativas são formas de significado que operam em um contexto dialógico, situando-se no espaço da interindividualidade. São elas que dão sentido à existência voltando à experiência comum” (GONÇALVES, 2002, p. 22). Enquanto uma produção discursiva de natureza interpessoal, as narrativas autobiográficas oferecem a possibilidade de que os indivíduos se conheçam cada vez mais a si mesmos, até mesmo confundindo-se cada vez mais com os outros.

O processo de desenvolvimento humano é um processo indissociável de diferenciação e indiferenciação, como duas caras de uma mesma moeda de evolução narrativa. Quanto mais se diferencia o indivíduo, maior é a comunidade e solidariedade de sua construção discursiva. Por outra parte, o objetivo antropogênico de toda a diferenciação discursiva é permitir a comunidade de experiências (GONÇALVES, 2002, p. 23).



Nesse sentido, o terceiro elemento que justifica a seleção dessas perguntas para a elaboração dessa etapa das narrativas autobiográficas é a contribuição da teoria do reconhecimento de Honneth (2013) para o campo da educação. Se, de um lado, considerarmos a educação como um espaço singular para a constituição de experiências sociais e, de outro, compreendermos a teoria do reconhecimento como um elemento capaz de articular a dimensão social e a dimensão individual, abre-se a possibilidade de emergir, a partir das narrativas autobiográficas, a constituição de um sujeito por inteiro, capaz de reconhecer a autenticidade do outro e conviver com as diferenças.

O indivíduo reconhecido na esfera emotiva desenvolve autoconfiança (saber-se amado); o que o é nas relações jurídicas obtém autorrespeito (saber-se respeitado em seus direitos); e o reconhecido na sociedade obtém autoestima, ou seja, o sentimento do próprio valor. Assim, o desrespeito, ou seja, a recusa ao reconhecimento representa uma injustiça não apenas por cercear a liberdade ou infligir danos aos sujeitos: trata-se de um comportamento lesivo, que fere as pessoas numa compreensão positiva de si mesmas, adquirida de maneira intersubjetiva. Sentimentos como a vergonha ou a indignação moral, fruto da negação de suas expectativas, levam a uma excitação emocional que pode desencadear reações conflituosas, impulsionando lutas por reconhecimento. Desse modo, excetuando-se o caso das relações amorosas, que são íntimas e particulares, as esferas do direito e da solidariedade, que envolvem a sociedade como um todo, configuram-se como espaço para lutas sociais e políticas (LERBACH, 2014, p. 116).

Ao realizar a experiência do reconhecimento, o sujeito social adquire um entendimento positivo sobre si mesmo, o que também fortalece a rede de sociabilidade e de suporte social, capaz de oferecer-se como ponto de sustentação para a liberdade e a autonomia, além de permitir a constituição de um outro olhar sobre o conhecimento histórico. Nesse sentido, cabe à escola buscar experiências pedagógicas enriquecedoras e também trazer sua contribuição para oportunizar diálogos transformadores e reflexivos, em que os estudantes sejam os efetivos autores do processo, a partir de decisões concretas.

Para tanto, é preciso trabalhar a autonomia, a criatividade, a criticidade, adotar o enfoque reflexivo na prática pedagógica para que possamos criar um mundo melhor, mais amigável, generoso e belo. Talvez, assim, possamos evoluir como humanidade e criar um mundo mais adequado, justo e fraterno, para que, além de aprender a pensar e aprender a aprender, também possamos aprender a viver/conviver, a amar e a sonhar (MORAES, 2003, p. 54-55).

Considerando esses pressupostos, os estudantes participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre a seguinte questão: “*Existe a memória de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?*”. As respostas foram as mais variadas possíveis, conforme pode ser verificado na tabela a seguir (TABELA 4).

**Tabela 4 – Música associada ao AH**

	<b>Lembrança de uma música associada ao AH</b>
A 01	“Piece of my Heart” (Janis Joplin)
A 02	“Mercedes-Benz” (Janis Joplin)
A 03	“More than Words” (Extreme)
A 04	“Bizarre Love Triangle” (New Order)
A 05	“Zombie” (The Cranberries)
A 06	“Óculos” (Paralamas do Sucesso)
A 07	“Where is the Love?” (Black Eyed Peas)
A 08	“Somewhere Only we Know” (Keane)
A 09	“Bizarre Love Triangle” (New Order)
A 10	“Love of my Life” (Queen)
A 11	“Where is the Love?” (Black Eyed Peas)
A 12	“Bizarre Love Triangle” (New Order)
A 13	“Bohemian Rhapsody” (Queen)
A 14	“Ideologia” (Cazuza)
A 15	“Roda viva” (Chico Buarque)
A 16	“More than Words” (Extreme)
A 17	“Give a Peace a Chance” (John Lennon)
A 18	“I wanna know” (Artic Monkeys)
A 19	“With a Little Help from My Friends” (The Beatles)

Fonte: dados do autor.

Interpreto tamanha diversidade em decorrência da existência de um cenário de distintos *Aulões de História* nos quais ocorreu a participação dos integrantes da pesquisa, como também suas distintas vivências e percepções, o que me permite também pensar em diferentes leituras de uma mesma edição do *AH* por diferentes pessoas. Ao longo de 13 edições do *AH*, aproximadamente 130 músicas foram interpretadas ou em formato banda, ou em formato acústicos, sem mencionar as referências musicais em esquetes teatrais, vídeos, declamações de poesias ou apresentações de dança. Mesmo assim, alguns aspectos em especial despertaram minha atenção. Destaco, em primeiro lugar, as músicas que foram citadas repetidas vezes pelos participantes da pesquisa. De todas as referências, “Bizarre Love Triangle”, música originalmente gravada em 1986 pela banda de música eletrônica britânica New Order foi a mais lembrada, em três respostas. O detalhe é que a versão apresentada no *AH* foi uma versão *a capella*, ou seja, uma versão em música vocal sem acompanhamento de instrumento musical. No início da música, apenas duas pessoas cantando no centro do palco. Aos poucos, mais pessoas foram constituindo um vocal, que passou também a incluir parte da plateia presente no teatro. Essa lembrança foi assim registrada por dois participantes da pesquisa.

*Durante a apresentação, algumas pessoas começaram a cantar junto, movimentando as luzes dos celulares no ritmo da música, abrangendo todo o teatro. Foi um momento muito mágico. Na plateia, já como ex-aluna, tinha a visão de um céu estrelado e iluminado por uma imensidão de pessoas. O espaço entre o palco e a plateia ia diminuindo na medida em que as luzes se movimentavam, proporcionando um sentimento de união e harmonia entre todos. (A04)*

*Lembro que escutei essa música na apresentação de manhã do Aulão e fiquei vários dias com ela na cabeça, nunca tinha escutado. A plateia ligou as lanternas dos celulares, como em um show - era um show. Acho que pela forma que ela foi apresentada no dia me marcou, foi muito bonito. Esse conjunto todo de letra, versão, apresentação e recepção do público foi incrível, me trouxe uma paz, uma sensação de conforto, de calma, leveza. Até hoje quando escuto essa música lembro de tudo isso, daquele momento vendo tudo das coxias e da sensação boa. (A09)*

Percebo, nessas narrativas específicas, novamente a indissociabilidade entre viver e conhecer, como também a forte conexão entre a carga emocional de uma vivência e a constituição e retenção de memórias. Sob o olhar *autopoiético*, trata-se de uma conexão viva, en-agida.

A insatisfação principal daquilo a que chamamos de abordagem da enação é simplesmente a ausência completa, até hoje, de senso comum na definição da cognição. Para o cognitivismo, como para o conexionismo atual, o critério de avaliação da cognição é sempre a representação adequada de um mundo exterior

predeterminado. [...] Contudo, a nossa atividade cognitiva cotidiana revela que esta imagem é demasiado incompleta. A faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento da nossa vida. Estas não são predefinidas, mas en-agidas, nós fazemo-la emergir sobre um pano de fundo, sendo os critérios de pertinência ditados pelo nosso senso comum, sempre de maneira contextual (VARELA, 1994, p. 72-73).

As demais músicas mais lembradas, com duas citações para cada uma, foram “More than Words” e “Where is the Love?”, respectivamente gravadas pelos grupos estadunidenses Extreme (em 1990) e Black Eyed Peas (em 2004). Enquanto a primeira canção foi interpretada em formato acústico, violão e voz, a segunda fez parte de um vídeo preparado por um grupo de alunos sobre a temática do amor nos dias atuais. Segundo os participantes da pesquisa que fizeram essas referências, tais músicas provocam “*um sorriso*” (A03), “*nostalgia*” (A07), “*muita nostalgia e, depois, muita paz*” (A16). Para o estudante A11, entretanto, a lembrança foi mais marcante.

*Eu lembro que na época eu não entendia muito bem ao inglês, e nunca tinha parado para analisar a música até que assisti ao vídeo com a tradução naquela noite. O meu sentimento é distorção. Uma distorção social de valores. Às vezes eu sinto que o mundo se tornou algo tão complexo que nós nos perdemos dois pilares mais fundamentais do ser humano. Essa música traduz meu sentimento em vários aspectos. Racismo, terrorismo, guerra nuclear, extremismo político, ganância, e até mesmo a hipocrisia da igreja. A música retrata o fato de que apenas temos um mundo, e há algo de errado com ele. Muitas vezes nos perdemos em meio a um modo utilitarista de tomar decisões e deixamos de defender princípios tão essenciais como a liberdade e a igualdade – eu acredito que essa seja a raiz de muitas das nossas falhas como sociedade. Quando pregam amor ao próximo, mas discriminam a qualquer um diferente. Onde está o amor? Quando justificamos ataques nucleares para fins geopolíticos, o fim idealizado realmente justifica os meios? Onde está o amor? Quando focamos nos “inimigos” além de nossas fronteiras e esquecemos dos grandes problemas que matam o nosso próprio povo. Onde está o amor? Às vezes, a boa e velha moral Kantiana deve nos levar a analisar essas ações como fatos isolados, e assim, nos permitir ver claramente qual o caminho certo a seguir. Talvez assim, encontraremos o amor. Essa música é um chamado por mudança, por união a favor da justiça. Nos lembra que existe pessoas lá fora morrendo em busca de sua liberdade. (A11)*

Apresento este trecho da narrativa autobiográfica trazida por A11 para exemplificar a riqueza das narrativas autobiográficas elaboradas pelos participantes da pesquisa, como também para ilustrar a forma como o seu autor conectou a lembrança de uma música em particular à constituição de sua própria leitura de mundo. O que, de alguma forma, amplia a compreensão do que significa recordar.

Recordar é uma atitude não somente voltada ao passado, mas também ao futuro. No narrador, essa atitude é habitualmente denominada como “memória de elefante”, para ilustrar essa forma de reconhecer simultaneamente uma multiplicidade de experiências no movimento caleidoscópico da vida, assim como a coerência do autor que a subjaz. À medida que vai se desenvolvendo essa atitude da recordação como elemento básico da construção narrativa, o indivíduo, mediante o reconhecimento da multiplicidade de possibilidades da experiência que o dia a dia lhe oferece, vai reconhecer a emergência progressiva de uma maior coerência de suas narrativas, facilitando assim a aparição de um sentido intencional de autoria (GONÇALVES, 2002, p. 39).

Outro ponto digno de observação é a presença, entre as músicas citadas, da obra “Roda Viva”, gravada originalmente em 1968 por Chico Buarque. No contexto do AH, intencionalmente uma apresentação cultural muito eclética, a música “Roda Viva” foi parcialmente cantada, parcialmente declamada, por professores e alunos, do ensino fundamental e médio, justamente quando o grande tema abordado foi cidadania. Para o estudante A15, essa “*música está presente em todos os momentos do AH, é uma das "narradoras" da História*” (A15). E complementa, ao afirmar que “*quando ouço essa música, sinto que estou em um carrossel infantil, dentro da "roda viva" pelo qual o país passou (e ainda passa)*” (A15). Emergência que, segundo meu ponto de vista, novamente ilustra o conceito anteriormente apresentado de recordação como um olhar simultâneo, para o passado, para o presente e para o futuro.

Na sequência foram apresentadas aos participantes da pesquisa duas provocações, para assim desencadear a elaboração das narrativas autobiográficas nessa etapa da investigação: “*se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique*”; “*qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique*”. Ressalto, em primeiro lugar, a importância de colocar a centralidade dessa discussão no olhar dos próprios estudantes, legítimos protagonistas nesse processo, bem como o seu caráter desafiador, uma vez que a eles se delegou a tarefa de elaborar e justificar a escolha de uma temática, mesmo que fictícia, de um possível AH que pudesse dar conta das grandes questões que se apresentam em um cenário histórico singular de uma pandemia. Por outro lado, destaco a potencialidade que essa proposta traz consigo, pois uma das possibilidades subjacentes a essa intensa interação entre indivíduo e seu contexto é a emergência de novos sujeitos, novos porque mais complexificados, assim como uma nova realidade também pode emergir sobre o olhar de cada observador.

Tendo em vista a conexão existente entre essas duas perguntas, a tabela a seguir (TABELA 5) sintetiza a palavra-chave presente na temática selecionada por cada um dos participantes da pesquisa, como também apresenta qual a música de referência que poderia acompanhar essa mesma temática, conforme os autores das narrativas autobiográficas.

**Tabela 5 – Palavra-chave e música sugerida**

	<b>Palavra-chave</b>	<b>Música sugerida</b>
A 01	Mídia	“The revolution will not be televised” (Gil Scott-Heron)
A 02	Coletivo	“Toda forma de poder” (Engenheiros do Hawaii)
A 03	Cotidiano	“You learn” (Alanis Morissette)
A 04	Afeto e luta	“A cura tá no coração” (Gabriel, o Pensador)
A 05	Vida	“Como nossos pais” (Elis Regina)
A 06	Saudade	“Dom Quixote” (Engenheiros do Hawaii)
A 07	Fim do mundo	“In my life” (The Beatles)
A 08	Tempo	“Insone” (Plutão Já Foi Planeta)
A 09	Humanidade	“Gasolina neles” (Teto Preto)
A 10	Pontos de vista	“Keep Ya Head Up” (2Pac)
A 11	O toque	“Tempo perdido” (Legião Urbana)
A 12	Vulnerabilidade	“Antes que el mundo se acabe” (Residente)
A 13	Empatia	“We are the champions” (Queen)
A 14	Recomeço	“The times They Are A-Changin” (Bob Dylan)
A 15	Esperança	“Andar com fé” (Gilberto Gil)
A 16	Transformação	“Mais uma vez” (Legião Urbana)
A 17	Tirar as vendas	“Imagine” (John Lennon)
A 18	Protestos	“Know your enemy” (Rage Against the Machine)
A 19	O tempo parou	“O dia em que a Terra parou” (Raul Seixas)

Fonte: dados do autor.

Destaco, em primeiro lugar, a diversidade das temáticas sugeridas, bem como a riqueza de contribuições. Considerando que o ponto de partida de toda essa reflexão é uma atividade pedagógica que tem sua origem no componente curricular história na educação básica, as temáticas propostas pelos estudantes são, sob minha percepção, no mínimo, nem um pouco convencionais. Por outro lado, como a primeira das duas perguntas mencionava a escolha de uma temática para o *AH* em um imaginário cenário pós-pandemia, a maior parte das respostas elaboradas pelos estudantes trouxe uma conexão mais direta entre o contexto histórico singular da pandemia do COVID-19 e a sugestão de um tema. “Ao processarmos informações do mundo exterior, criamos um mundo, compartilhando linguagens, emoções, pensamentos por meio dos quais, moldamos o nosso mundo coletivo, onde nada existe separado do próprio processo de viver/conviver” (MORAES, 2003, p. 108).

Outras respostas, entretanto, tiveram o mesmo referencial de partida, mas percorreram trajetórias distintas. Sob a perspectiva teórica que sustenta minha investigação, uma pesquisa permanentemente em uma encruzilhada, essa é uma das expressões do que se compreende por *viver em ato*. Nossa cognição, fruto de uma ação corporalizada, e o mundo, que é afetado pela nossa trajetória de histórias vividas, refletem constantemente apenas um dos muitos caminhos possíveis. “Somos sempre estrangidos pelo caminho que estabelecemos, mas não existe um fundamento último que possa prescrever os passos que damos” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 277). Em outras palavras, tal diversidade de perspectivas seria, basicamente, um conjunto de diferentes maneiras de expressar a cognição como uma ação corporalizada, enagida.

Uma extensão provocativa possível da visão da cognição como atuação iria até o domínio do conhecimento cultural em antropologia. Onde fica o *locus* do conhecimento cultural, tal como lendas populares, nomes de peixes, anedotas – estará na mente do indivíduo? Nas regras de sociedade? Nos artefatos culturais? Como podemos explicar a variação encontrada ao longo do tempo e nos informadores? Pode ser obtida uma grande vantagem para a teoria antropológica ao considerar o conhecimento como estando na *interface* entre a mente, a sociedade e a cultura, em vez de numa delas ou mesmo em todas. O conhecimento não preexiste em nenhum lugar ou forma, mas é atuado em situações particulares – quando se conta uma lenda popular ou se nomeia um peixe (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 234).

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa, postulo que as sugestões de temáticas apresentadas, independentemente de fazerem referência em maior ou menor escala ao próprio contexto histórico em que foram elaboradas, constituíram-se em um interessante exercício sobre o grande potencial de contribuição das narrativas autobiográficas de estudantes de história

do ensino médio para a elaboração de uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. Sob esse prisma, considero pertinente apresentar algumas emergências observadas nas narrativas autobiográficas.

Inicialmente, destaco as propostas temáticas que, mesmo partindo do contexto da pandemia e de suas implicações, apontaram para outros cenários possíveis. Foi o caso do estudante A02 que, demonstrando preocupação com o que estamos fazendo na sociedade e qual nosso papel nela, defendeu que o momento seria adequado para “*pensar no papel de cada um como parte do coletivo, e como somos mais fortes quando estamos juntos*” (A02). Conforme A09, falar de “*humanidade*” seria o grande desafio para o próximo AH. E, para cuidar de um tema tão importante, sua ideia seria alternar momentos de fala com momentos de silêncio, “*o que traz uma potência pro indivíduo e pro coletivo*” (A09). Por sua vez, para o estudante A12 o tema a ser trabalhado seria “*vulnerabilidade*”, conceito apresentado com grande potencial para a criatividade e “*um fator essencial para crescimento*” (A12). E, para A15, a temática a ser explorada pelo AH seria “*esperança*”.

*Ter esperança é diferente de ser otimista, a esperança está atrelada ao sentimento de mudança e todas as ações necessárias para concretiza-la. Eu fico me perguntando como tanta gente opina sobre um país se ao menos conhecer sua história. Dessa forma, um resgate cultural envolvendo todos os ramos da arte - como só o AH sabe fazer - é capaz de contar a história de um país, o qual já passou por incontáveis lutas militares bem como sociais. É lamentável ver um povo que não conhece a si mesmo.*  
(A15)

Acredito que todas essas propostas temáticas evidenciaram tanto um olhar sensível e emocionado sobre o atual contexto histórico, como também apontaram para alguns temas muito importantes para a educação histórica, como as questões da vida prática humana, a democracia e a cidadania. De acordo com essa perspectiva, a constituição de uma “consciência histórica, finalidade principal do ensino de história, leva em consideração que, tanto os professores, como os alunos, fazem parte de um coletivo e de um tempo social” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 15). O que, em última instância, reafirma a indissociabilidade entre o sujeito que aprende e a aprendizagem histórica.

Algo semelhante verificou-se entre as narrativas autobiográficas que apresentaram uma conexão mais próxima com o cenário singular em que foram elaboradas, o contexto da pandemia do COVID-19. Narrativas autobiográficas que igualmente afirmaram o entendimento de que o significado adquirido pela experiência histórica “não surge somente dos processos



cognitivos puros do espírito. Ele emerge, antes, das experiências que desafiam o espírito humano e que deste exigem respostas” (RÜSEN, 2016, p. 52).

Chamo a atenção, em primeiro lugar, para a dimensão crítica do posicionamento trazido pelo estudante A04. Conforme seu ponto de vista, “*o Brasil é um país que não reconhece suas matrizes históricas*”, e que “*segue buscando reproduzir modelos de vida eurocêntricos*”, o que nos permite ainda viver “*dívidas históricas que não foram inteiramente reparadas*” (A04).

*Assim sendo, este tempo de tantas transformações nos convoca a refletir sobre noções de coletividade e altruísmo, estilos de vida, relações, valores e paradigmas. Sob a ótica das experiências individuais, é um momento que nos propõe um olhar de mais carinho e respeito com nossos processos internos, reconhecendo nossas fragilidades, mas também nossas forças. Por isso, acredito que ao falar sobre perspectivas de futuro, não podemos nos contentar em voltar à “normalidade”, pois todos esses movimentos estão nos dizendo que o modo de vida que tínhamos antes não se sustenta mais. Portanto, na tentativa de encontrar uma temática para o Aulão, em um contexto pós-pandemia, penso em “afeto e luta”, ou talvez, “coragem, resiliência e resistência”. Apesar de não serem conceitos específicos ou fatos históricos, são forças e sentimentos que estiveram presentes em diversos momentos da história. Neste sentido, acredito que a história possa nos auxiliar colocando em perspectiva o momento presente, atentando-se aos ciclos que se repetem e às possibilidades para (re)criar o futuro. (A04)*

Outras narrativas autobiográficas preocuparam-se em sugerir, como tema para um AH hipotético pós-pandemia, “*questões sociais, como desigualdade dentro da própria cidade*” (A03), ou uma reflexão sobre “*a forma como estávamos vivendo até então*” (A05), como também “*um despertar para um novo mundo*” (A11). Nessa mesma direção apresentou-se a proposta trazida pelo estudante A07.

*Minha sugestão seria, primeiramente, o autoconhecimento, a construção da identidade, o significado da vida e sua relação com o passado. Minha temática seria baseada no que o ser humano conheceu em si mesmo em um cenário de isolamento. Gosto da ambiguidade da frase “E SE O MUNDO ACABASSE AMANHÃ”, pois ela aborda a questão física (do acabar em mortes e desigualdades) ou, então, a maneira como vemos o lugar onde estamos ou a forma como damos importância às pessoas. (A07)*

Observo nessas emergências trazidas pelas narrativas autobiográficas igualmente uma expressão do marcador *viver em ato*, uma vez que os estudantes expressam, a partir de suas palavras, a conexão intrínseca entre viver e conhecer, manifestando inclusive uma grande presença de empatia em suas manifestações. E, justamente dessa empatia emergem algumas sinalizações do que se entende nessa pesquisa como *história transformativa*, uma história que

possibilita aos estudantes modificações em sua forma de ver e interpretar o mundo, como também vislumbrar diferentes espaços de ação no presente e no futuro. Nesse sentido, quando um estudante especificamente afirma que “*este tempo de tantas transformações nos convoca a refletir*” (A04), percebo nessas palavras a percepção de um espaço para a reflexão histórica decorrente de uma carência de orientação prática da vida social. O que se completa, no pensamento do mesmo estudante, ao apresentar a coragem, a resiliência e a resistência como “*forças e sentimentos que estiveram presentes em diversos momentos da história*” (A04), e que permitem pensar em “*possibilidades para (re)criar o futuro*” (A04).

Na origem da experiência histórica está a mudança temporal vivida, e não raro também sofrida, nas múltiplas condições da vida humana prática: por exemplo, uma mudança profunda nas relações de dominação. O tempo se rompe, por assim dizer, divide-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada. O caráter desafiador de tal experiência reside na carência cultural do homem, de orientar sua vida prática mediante uma representação do processo do tempo que faça surgir uma significação transversal no encadeamento dos eventos mutantes. A perturbação do tempo pode ser, assim, superada (RÜSEN, 2016, p. 44-45).

Nessa narrativa autobiográfica elaborada pelo estudante A04 percebe-se com vigor uma característica essencial da experiência histórica, qual seja a experiência da diferenciação entre os tempos, o tempo do antes e o tempo do depois. Por outro lado, é importante enfatizar que, por mais que a estrutura mental do agir jamais se contenta com o que é posto, não são somente as experiências de sofrimento e de déficit de sentido que mobilizam esse agir humano.

Há sempre igualmente uma busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica, que expande radicalmente o campo da experiência da vida humana. É essa transcendência antropológicamente inerente à intencionalidade da consciência humana que torna possíveis as experiências irritantes da contingência e os esforços interpretativos delas decorrentes. É porque o horizonte da significância não abrange cada uma das situações dadas em que se encontra o agente, o qual se posiciona, através de cada uma e para além dela, é que os eventos podem ser extraídos do âmbito de uma significância previamente dada no mundo interpretado e tornar-se eficazes para promover novas constituições de sentido (RÜSEN, 2016, p. 54).

Em relação à música sugerida por cada um dos estudantes para acompanhar a proposta temática pensada para o AH, os principais destaques estão apresentados na já referida TABELA 4. Considerando a diversidade das sugestões de temas apresentados, bem como os distintos olhares característicos dos participantes da pesquisa, a relação de músicas apresentada apresentou-se muito variada, tanto no estilo musical quanto na mensagem trazida pelas canções. Contudo, cada música selecionada falou um pouco mais sobre cada pessoa que participou dessa

investigação, assim como cada justificativa sobre o motivo de cada escolha conectou-se de uma forma orgânica com o olhar de cada um e com a sua proposta temática. Sob esse prisma, tanto as narrativas autobiográficas quanto as próprias músicas selecionadas foram nessa investigação consideradas como expressões da linguagem, um processo central na construção de significados.

A linguagem não pode ser entendida como uma justaposição atomista de palavras. O caráter significativo da linguagem é o resultado do modo em que as palavras vão se relacionando umas com as outras mediante o estabelecimento de uma matriz onde o sujeito constrói uma multiplicidade de significados de sua experiência. Não é estranho que a narrativa tenha surgido como uma nova metáfora utilizada pelos cognitivistas para conceber a ciência e a vida prática (GONÇALVES, 2002, p. 12).

Ao completar mais uma etapa de estudo das emergências autobiográficas, senti-me novamente mais complexificado, sobretudo em decorrência das ricas emergências trazidas pelos participantes da pesquisa e de todas as reflexões daí decorrentes. Ao mesmo tempo, percebi nessas emergências a presença dos próprios participantes da pesquisa em uma encruzilhada, em suas respectivas e distintas encruzilhadas, refletindo sobre o impacto do AH em suas vidas paralelamente a uma reflexão sobre suas próprias vidas e os caminhos possíveis que se abriam a partir desse grande encontro. De qualquer forma, era necessário continuar, o que apontava para a última etapa planejada dentro desse processo de investigação.

*Essa é a história de como tudo começou: quando reencontramos o toque e valorizamos o tempo. Foi necessária uma pandemia para que despertássemos para nosso novo mundo. Agora, sabemos que a vida é muito curta para não ser extraordinária. Então a pergunta que devemos nos perguntar é: O que te faz sentir mais vivo? (A11)*

### 5.3 EMERGÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS – ETAPA 3

A última fase do processo de elaboração das narrativas autobiográficas pelos participantes da pesquisa teve o seu princípio imediatamente após o encerramento do segundo encontro virtual. De forma semelhante ao processo realizado anteriormente, ao mesmo tempo em que os alunos foram convidados a elaborar as suas narrativas realizei o envio individualizado de registros fotográficos dos participantes da pesquisa em edições anteriores do *AH*, como também selecionei e encaminhei fotos coletivas, em que os mesmos estudantes eram encontrados ao lado de seus respectivos colegas e professores. As reações do grupo foram instantâneas e muito positivas. Percebi que, nessa altura da investigação, a maioria dos alunos já estava se sentindo bem mais confortável e, apesar das manifestações de que não era tão simples assim verbalizar e principalmente escrever sobre tudo o que estavam sentindo e vivendo, aos poucos todo esse processo fluía de uma maneira bem mais tranquila para todos. Vencido o prazo combinado para o envio das narrativas autobiográficas, ou seja, duas semanas, realizou-se o nosso último encontro virtual, em meio a uma grande expectativa.

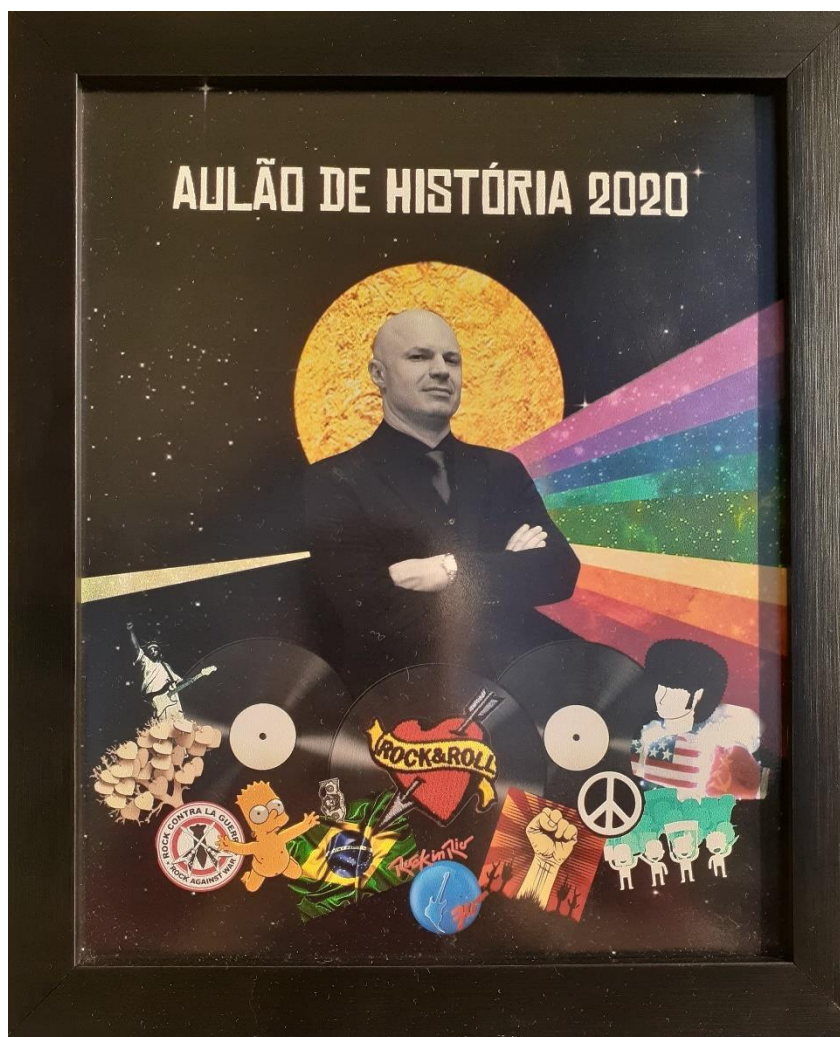
Todos os estudantes envolvidos na pesquisa participaram desse último encontro virtual, além dos dois professores que já haviam se integrado anteriormente a essa grande roda virtual de conversações. Após uma breve saudação inicial, imediatamente um dos presentes afirmou não saber se estava de fato pronto para que essa fosse a nossa última reunião. E, justamente a partir dessa afirmação é que o diálogo iniciou, com a participação ativa e interessada dos presentes.

Duas questões foram as mais exploradas na parte inicial dessa reunião. A primeira delas, derivada de uma pergunta de um estudante sobre qual a origem de todo esse trabalho, foi um pequeno resgate da trajetória do *AH* ao longo dos anos, através do compartilhamento de memórias, de alguns temas marcantes, de algumas músicas que tiveram um significado diferenciado para os presentes, uma espécie de pequena história do *AH*. Na sequência emergiu a temática de que o *AH* sempre foi muito vivencial, e que, mesmo sem conseguir traduzir em palavras o que se vivia naquele preciso momento do *AH*, “*como aluno a gente sente*” (A02). Essa manifestação do estudante A02 fez emergir diversas manifestações em torno de uma ideia central: as emoções proporcionadas pela conexão entre a arte (teatro, música, dança, poesia) e a história atingem um grupo muito grande de pessoas, permitem que mais pessoas se interessem pelo estudo da história e, inclusive, possibilitam lançar um outro olhar sobre a história.

Exatamente no momento em que eu escutava atentamente as contribuições dos participantes da pesquisa, um colega da escola em que trabalho ingressou na sala de aula onde

eu estava fisicamente e me entregou um pacote fechado. Minha primeira ação foi de surpresa, sem entender muito bem o que estava acontecendo. Quando olhei novamente para a tela do computador, percebi nas reações dos presentes que eles estavam esperando por esse momento. Abri, então o pacote que recebi e encontrei, dentro dele, um porta-retratos com uma montagem fotográfica. Além da menção ao “Aulão de História 2020”, a montagem trazia uma referência à capa do álbum de 1973 da icônica banda inglesa Pink Floyd, “The Dark Side of the Moon”, bem como uma coletânea de todas as imagens que foram selecionadas ao longo dos anos para a confecção da tradicional camiseta do AH (IMAGEM 1).

IMAGEM 1



Fonte: banco de imagens do autor.

Ainda sob o impacto dessa carinhosa surpresa, agradei esse gesto generoso e espontâneo, de muito significado para mim, e propus a retomada de nossa conversa, já vislumbrando o encaminhamento da última etapa da elaboração das narrativas autobiográficas. Assim sendo, para preparar os participantes da pesquisa para as próximas perguntas desencadeadoras das narrativas, utilizei dois dispositivos de evocação. Era a minha vez de surpreendê-los.

O *dispositivo de evocação* inicialmente selecionado para essa etapa do trabalho foi a apresentação aos estudantes de duas imagens que estão fortemente associadas a essa pesquisa. A primeira imagem foi a de uma encruzilhada, metáfora trazida nesse momento tanto para significar a pesquisa em andamento quanto para falar do momento específico pelo qual passávamos, estudantes, professores e eu mesmo, enquanto professor, pesquisador e observador implicado. A segunda imagem apresentada, por sua vez, foi o conhecido Símbolo da Paz, um dos símbolos mais famosos do mundo, criado em 1958 pelo artista plástico e designer britânico Gerald Holtom (1914-1985), que rapidamente foi apropriado pela Campanha contra o Desarmamento Nuclear e, em um segundo momento, pelo movimento hippie. De todas as versões existentes para esse símbolo, escolhi uma em particular, a do símbolo da paz formado por flores, por três motivos em especial.

Primeiramente, porque percebi na origem do símbolo criado por Gerald Holtom, a utilização de elementos do código semaforístico para simbolizar a ideia do desarmamento nuclear, um pouco da ideia de reunião, algo que estávamos vivenciando. Holtom uniu dois conhecidos símbolos gráficos para criar um terceiro, com um significado muito mais profundo. De alguma maneira, era o que estava acontecendo conosco, uma nova e diferente união, uma reunião, de quem tinha a sua própria história atravessada pelo *AH* e que, em um momento singular de sua vida, estava sendo convidado a refletir sobre não somente o *AH*, mas também sobre a escola, o estudo da história, a história em si e sobre sua própria vida.

Em segundo lugar, escolhi essa imagem específica ao dar-me conta de que a temática dos hippies estava presente tanto nos roteiros das apresentações dos alunos que haviam participado do *AH* em edições mais distantes no tempo (A01, A02 e A03), como também dos alunos presentes em edições mais recentes (A16, A17, A18 e A19). E, por fim, selecionei essa imagem porque ela também me remeteu à metáfora da encruzilhada que, nesse caso, estaria representada pela intersecção de diferentes caminhos. Diferentes caminhos formados por flores e que, em um determinado ponto, passavam a ser somente um. Apresentada de forma sintética essa ideia, mostrei aos estudantes a materialização dessa metáfora em uma camiseta, a camiseta

do AH 2020. Portanto, a primeira estratégia usada como dispositivo de evocação nessa reta final da investigação foi a confecção de uma camiseta para cada um dos participantes, apresentando justamente todos esses elementos, conforme pode ser observado a seguir (IMAGEM 2). Ao aparecer a imagem da camiseta na tela do computador, a reação dos presentes não poderia ter sido mais positiva, o que endossou a escolha desse dispositivo de evocação para esse momento específico. Posteriormente, a camiseta foi remetida à residência de todos os participantes da pesquisa.

IMAGEM 2



Fonte: banco de imagens do autor.

Logo após a apresentação virtual da camiseta do *AH* 2020 e, já na etapa final desse nosso último encontro de conversações, novamente convidei todos os presentes para participar da última etapa da elaboração das narrativas autobiográficas, agradei mais uma vez a presença e a participação de todos e, como dispositivo final de evocação, convidei meu colega professor de filosofia a apresentar com violão e voz uma música para encerrar nossa reunião, de forma semelhante ao encerramento do *AH*, tradicionalmente realizado com uma música. Para essa oportunidade, escolheu-se a canção “Mais uma Vez”, composição de Renato Russo e Flávio Venturini. Acredito que tenha sido uma singela forma, embora muito significativa, de encerrar nossos encontros virtuais, com os alunos cantando juntos, todos em suas casas, através de uma plataforma digital. Logo após encerrarmos nosso encontro virtual, encaminhei aos cuidados dos participantes da pesquisa as duas últimas grandes perguntas pensadas para desencadear a elaboração das narrativas autobiográficas:

- a) “De que forma estes encontros virtuais sobre a temática do *AH* tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?”
- b) “O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?”

Não por acaso essas foram as últimas questões encaminhadas aos participantes da pesquisa. Considerando que a hipótese de minha investigação é que uma vivência corporificada da história na educação básica, uma história em ato, potencializaria a emergência de indivíduos reflexivos, críticos, autônomos, e que as narrativas autobiográficas trariam consigo a possibilidade de fazer emergir a percepção autopoietica em um processo vital contínuo, uma história viva, e considerando que emergências geradas nas narrativas autobiográficas anteriores já haviam sinalizado alguns indícios nessa direção, era chegado então o momento de buscar sistematizar essas percepções. Nesse sentido, as duas perguntas anteriormente mencionadas de alguma maneira buscavam propor uma aproximação de todos esses elementos. Porém, somente as narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa é que poderiam corroborar ou não a hipótese central de minha pesquisa.

Preliminarmente, cumpre ressaltar que, apesar do grande engajamento dos participantes da pesquisa em todas as etapas anteriores, da elaboração das duas últimas narrativas autobiográficas dois estudantes optaram por não enviar suas respostas (A05 e A11). Como se tratava de um convite e, ao mesmo tempo, reiteradas vezes afirmei que poderia ocorrer uma desistência do processo a qualquer momento, sem a necessidade de uma justificativa formal, reenviei as questões formuladas para quem não encaminhou as narrativas no prazo



combinado, ou seja, duas semanas. Nessas circunstâncias recebi algumas narrativas além do prazo combinado, mas respeitei as decisões tomadas pelos dois estudantes em questão e não insisti no seu envio, embora pessoalmente tenha lamentado não contar com as contribuições de todos. Mesmo assim, considero o número de participantes nessa etapa da investigação muito expressivo, o que também se aplica às suas contribuições.

Em relação às perguntas “*de que forma estes encontros virtuais sobre a temática do AH tocaram você?*” e “*o que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?*”, o componente emoção foi mencionado de diferentes maneiras. Emergiram ideias como “*os encontros foram bastante emotivos*” (A02), “*só quem participa sente*” (A17), como também registrou-se de distintas formas que o AH, “*um projeto(?), uma instituição(?), um evento(?), afetou individualmente a vida de tantas pessoas e, ao mesmo tempo, transcende a todas elas*” (A03). Sem sobra de dúvida, a palavra que mais vezes foi utilizada pelos participantes da pesquisa para dar conta dessa vivência foi “*nostalgia*” (A07, A12, A13, A14, A15, A16), principalmente no sentido de reviver boas lembranças e olhar para um período específico da trajetória de cada um com um certo distanciamento cronológico. O estudante A12, entretanto, levou essa reflexão um pouco mais adiante, ao manifestar a ideia de nostalgia, mas também a ocorrência de “*uma transformação nesse sentimento*” (A12), como se pudesse observar essas lembranças com um olhar diferente, “*em terceira pessoa*” (A12).

*Durante esses encontros, houve uma troca de narrativas, o que enriqueceu as recordações, pois tomei conhecimento de histórias que havia esquecido ou desconhecia. O sentimento, portanto, já se distanciava da nostalgia, pois o AH não era passado, ele continua presente, e reviver essa sensação me trouxe ao encontro da emoção que buscava, pertencimento. Pertencimento a toda essa história, a toda essa gente e a todo esse processo, que me fortaleceram e que carregarei sempre comigo.*  
(A12)

Para um outro grupo de estudantes, a pluralidade das experiências desencadeadas a partir do AH e os encontros virtuais ajudaram a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a imaginação. De acordo com o estudante A19, a título de ilustração, “*nossos encontros permitiram também refletir ainda mais sobre tudo que estamos vivendo atualmente e me ajudaram a perceber coisas que eu não havia percebido antes*” (A19). Para a mesma direção apontou A06, para quem participar desse processo tornou possível lembrar “*momentos que nos marcaram e poder ver que isso ainda fazem parte de mim e o quanto contribuiu para o meu crescimento pessoal*” (A06). Segundo A13, “*o AH mudou a minha forma de ver o mundo, e*

*pensar, escrever e debater sobre ele me trouxe um turbilhão de emoções e sentimentos*” (A13), enquanto que, para o estudante A08, *“os encontros sobre o AH me deram uma oportunidade de repensar a vida, repensar minha história, quem eu realmente sou e quem eu quero ser”* (A08).

Em relação a esse primeiro conjunto de emergências, considero que dois aspectos necessitam ser enfatizados. O primeiro deles é que existe uma relação direta entre o ambiente de aprendizagem e a aprendizagem em si. Através de suas narrativas autobiográficas, os estudantes manifestaram que, quanto mais aberto, plural e interdisciplinar forem os espaços pedagógicos, sejam eles formais ou informais, maior é o potencial de provocar curiosidade, interesse e vontade de conhecer ainda mais.

O desenvolvimento de uma competência ou a expressão de um talento qualquer está também muito ligado, não apenas a fatores internos do indivíduo, mas aos fatores que os circundam. Um ambiente que valorize determinadas habilidades e competências influencia na maneira como elas se desenvolvem (MORAES, 2003, p. 95).

Por outro lado, essas emergências reafirmam a importância da emoção e do sentimento para o enriquecimento de uma experiência pedagógica qualquer e para a própria organização da experiência humana. Nesse sentido, o AH seria apenas um entre tantos exemplos possíveis de que o compartilhamento de vivências positivas a partir do espaço escolar traz consigo a possibilidade de percepções muito criativas por parte de todos os envolvidos no processo, estudantes, professores, além de despertar muitas memórias afetivas. E, quanto mais essas emoções e sentimentos forem próximos à alegria e suas variantes, mais facilmente conduzirão ao bem-estar e ao florescer criativo. O que me permite postular que *“a caminho do horizonte dessa vida, o indivíduo deve procurar viver de tal maneira que a perfeição da alegria seja atingida com frequência e faça, por isso, com que a vida valha a pena ser vivida”* (DAMÁSIO, 2004, p. 290). A grande questão é justamente permitir que a escola enquanto instituição seja um espaço promotor da vida, da alegria e do conhecimento.

De todas as contribuições recebidas através das narrativas autobiográficas, duas merecem um destaque especial, sob o meu ponto de vista, principalmente em decorrência do convite à reflexão que elas trazem consigo. A primeira dessas narrativas foi apresentada pelo estudante A04. Ao discorrer sobre os encontros relacionados ao AH e o que foi vivido por cada um dos estudantes ao longo do processo, A04 expressou ter sido essa jornada ao mesmo tempo emocionante e desafiadora, capaz de produzir uma mobilização profunda e um *“misto de sentimentos”* (A04). Sentimentos como a alegria de reencontrar colegas e professores, como

também o acesso a “*memórias afetivas da minha vida escolar e que fizeram parte da minha constituição subjetiva*” (A04). Conforme A04, “*a sensação de participar do AH é única*”, mas, de alguma maneira, “*os encontros virtuais nos proporcionaram algo bem próximo dessa sensação*” (A04), o que se fez possível a partir de um olhar sensível sobre a arte e a criatividade.

*Refletir sobre o AH me fez (re) pensar sobre a importância desses momentos e movimentos dentro da escola, considerando-a como um espaço de trocas cognitivas, sociais e afetivas. Assim, fortalecendo a minha crença em uma metodologia de Educação que reconhece a intrínseca conexão entre as dimensões cognitiva e afetiva nos processos de aprendizagem. Ou seja, ao lembrar os momentos do AH e tecer essas reflexões, compreendi que a perspectiva de Educação que tanto acredito e valorizo hoje está muito vinculada à forma como o AH é/foi criado e vivenciado. O reencontro com os colegas e a construção de diálogos e reflexões provocaram o pensar, despertaram o sentir... Revisitar roteiros e fotos permitiu a conexão com memórias afetivas de um passado que se faz muito presente... E, por fim, traduzir em palavras o que mobilizava no coração, como um exercício consciente de pensar sobre o próprio sentir e expressá-lo através da escrita. Esta sequência proporcionou uma cadência nos processos de sentir e significar as vivências do AH. Tais vivências deixaram marcas afetivas em cada um de nós e contribuíram na forma como pensamos, sentimos e agimos. Reconnectando-se com as memórias e registros dessas vivências passadas, refletindo e escrevendo sobre elas, também atribuímos sentido às nossas vivências do presente. Acredito que este processo de diálogo, reflexão e escrita sobre nossas memórias afetivas é uma forma potente e simbólica de conexão consigo mesmo. Deste modo, entendemos que somos um conjunto de experiências, aprendizados, percepções, emoções, desejos... Somos seres em relação, em constante vir a ser... E as nossas vivências passadas e presentes estão conectadas, manifestando-se conforme acessamos nossas emoções e atribuímos sentido à nossa própria vida. (A04)*

Acredito que essa emergência expressa a potencialidade que as narrativas autobiográficas trazem para o campo da educação, em geral, e para a educação básica, em particular, em decorrência da sua defesa de uma cognição humana aberta, criativa e multipotencial. A narrativa do estudante A04, nesse viés, revela um sujeito que se constitui à medida que se narra, que significa a sua vida e constrói a sua própria história à proporção que toma contato da sua multiplicidade e de todos os significados possíveis. De um sujeito que se abre à experiência narrativa e, ao mesmo tempo, compreende que não existe uma história invariante ou uma história definitiva, mas que, a partir das conexões entre as nossas vivências passadas e presentes, vivemos essa história e, assim, “*atribuímos sentido à nossa própria vida*” (A04). “A riqueza de uma boa narrativa está de certo modo na sua indeterminação, na possibilidade que ela abre para a construção de realidades e significados múltiplos” (GONÇALVES, 1994, p. 262).

É justamente nessa interface incessante e recíproca entre o social e o individual que se situa a narrativa autobiográfica, a partir da qual emerge uma relação única que cada pessoa

mantém com o mundo histórico e social, e que lhe permite constituir um sentido também único para a sua própria existência. Em outras palavras, a narrativa autobiográfica seria a expressão de uma convergência entre o indivíduo, a sua história e sua relação com a sociedade, o que lhe permite atribuir sentido a si e à própria história, como também pensar em outros cenários possíveis para a sociedade. Sob essa perspectiva, o referencial teórico que sustenta essa investigação concebe a educação como “uma das dimensões constitutivas do fato e do tornar-se humanos: no espaço social e no tempo da existência, trata-se sempre de compreender como se forma e se constrói o ser social singular” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145).

Nesse ponto específico acrescento a contribuição do estudante A01. Quando perguntado sobre o que havia sentido ao longo dos encontros virtuais, bem como sobre o que havia vivido durante o processo de elaboração das narrativas autobiográficas, sua primeira frase foi “*eu sinto que fiquei mais conectado com o meu passado de alguma forma*” (A01). Na sequência o estudante relatou que, durante um bom período de sua trajetória, a postura adotada em sua vida foi uma espécie de mistura entre “*não olhar para trás / deixar a cidade pequena*” (A01), o que acabou configurando a sua própria história de uma forma incompleta. Entretanto, o “*exercício do AH*” (A01) permitiu “*ver com outros olhos os momentos que vivenciei*” (A01), e também refletir sobre isso “*de uma forma prática e ativa*” (A01).

*Acho que as experiências do que vivi durante esse processo variam também de acordo com o formato do exercício. A em grupo ressoou mais com as minhas sensibilidades, tendo tido um maior efeito emocional. Comparativamente consegui encontrar/atribuir significados às minhas experiências a partir dos relatos dos demais participantes. Tanto no sentido de ter experiências/sensações/interpretações semelhantes como diferentes dos demais. Isso permitiu-me desmistificar muita coisa, e colocar em perspectiva o que lembrava ou não sobre meu tempo no AH. [...] Já a parte individual permitiu-me ir mais a fundo, às vezes usando como referência as conversas. Um “norte”, ou um referencial para explorar um assunto sempre ajuda. Mas, esse momento de reflexão/escrita individual foi onde concretizei o que refleti. Foquei no processo de decodificar o que senti em palavras que possivelmente representassem o que eu penso. (A01)*

Nesse contexto, interpreto a emergência “*foi onde concretizei o que refleti*” (A01) como uma vivência em ato, um instante preciso em que o estudante percebeu que a “fala de si” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145) é um campo privilegiado para a educação, a educação compreendida como um amplo processo que se conecta com todas as formas de experiências vividas e adquiridas. Mas, igualmente, é um campo privilegiado para a ação, uma vez que “é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto “sujeitos” no meio dos

outros e no seio da cidade” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145). Para a educação histórica, um dos elementos centrais dessa pesquisa realizada em uma encruzilhada, um dos desafios seria desafiar as formas atualmente dominantes de cognição e formar uma nova consciência histórica, com o objetivo de propor transformações e intervenções na vida humana prática.

O passado nunca é caracterizado por uma facticidade fixa, porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge. Nós próprios nos situamos num ponto determinado no interior de cadeias geracionais de grandes e pequenas coletividades. É assim que o passado chega até nós, entranhando-se nas profundezas da nossa subjetividade; e, simultaneamente, “sai” de nós, atingindo o futuro que projetamos através da determinação do sentido do nosso agir (RÜSEN, 2011a, p. 282).

As duas últimas perguntas formuladas para os participantes da pesquisa foram “*O que significa, para você, estudar história?*”, bem como “*o que significa viver a história?*”. Considerando o objetivo geral dessa pesquisa, compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana, entendo que essas duas perguntas se revestem de um significado ainda maior para todo esse percurso investigativo, como também se apresentam como um desfecho para essa pesquisa específica.

Assim sendo, para permitir uma maior visibilidade a todas as emergências elaboradas pelos participantes da pesquisa, as narrativas autobiográficas relativas a esse momento da investigação foram organizadas em duas distintas tabelas (TABELA 6 e TABELA 7), por mais que os elementos das respostas de cada um dos estudantes dialoguem entre si. A TABELA 6 apresenta os elementos centrais do que cada um dos participantes da pesquisa entende por estudar história, enquanto que a TABELA 7 sistematiza o que cada um dos estudantes compreende por viver a história. Para facilitar a visualização das emergências, apresentarei minhas observações enquanto pesquisador e observador implicado para cada uma das perguntas formuladas e organizadas nas tabelas a seguir.

**Tabela 6 – O que significa estudar história (Parte I)**

	<b>O que significa, para você, estudar história?</b>
A 01	“Acho que é uma busca por maiores esclarecimentos que permite avançarmos em nossos caminhos ou descobrir novas portas. É repensar, rever, reviver.”
A 02	“Estudar história para mim é estar constantemente repensando quem eu sou e o mundo em que eu vivo.”
A 03	“Para mim estudar história é uma forma de viver a história.”
A 04	“Estudar a história é percorrer a linha do tempo que tece a nossa trajetória enquanto humanidade, em uma dimensão coletiva.”
A 06	“É a visão da evolução com o passar do tempo. É a mudança das crenças, do pensar, do vestir e do falar.”
A 07	“Estudar história significa compreender os processos históricos pelos quais estamos vivendo, e, também, entender a maneira pela qual a nossa identidade se constrói a partir deles.”
A 08	“Estudar história envolve muito mais do que o passado, porque a história é ao mesmo tempo presente e futuro.”
A 09	“O que mais me marca é entender o indivíduo e o coletivo. Somos feitos do que está ao nosso redor, assim como o que está ao nosso redor é feito de nós.”
A 10	“Estudar história pra mim, de certa forma, é se conectar com o mundo e com as pessoas. Entender melhor porque as pessoas e as coisas são do jeito que são, pensam as coisas que pensam...”
A 12	“Estudar história é uma forma de tentar entender a contemporaneidade a partir de acontecimentos que influenciaram o modo de pensar e agir atual. Não creio que seja uma forma de "prever o futuro", como dizem alguns, mas de compreender o presente.”
A 13	“Estudar história é, pra mim, uma das coisas mais importantes para a sociedade, pois essa ciência explica muito do hoje, nos ajuda a entender o ontem e o amanhã.”
A 14	“Estudar história, para mim, é reconhecer-se como humano. Ter propriedade sobre meus atos. Saber que nada é por acaso e que a minha vida muito provavelmente foi, de forma abrupta, mudada por qualquer ato - pensado ou impensado - de meus antepassados.”
A 15	“Estudar história, para mim, é estudar uma realidade, esteja ela relacionada a mim ou não. Estudar e viver história estão intrinsecamente ligados e acontecendo ao mesmo tempo.”

**Tabela 6 – O que significa estudar história (Parte II)**

	<b>O que significa, para você, estudar história?</b>
A 16	“Estudar história é o ensinamento de como ver o mundo. É colocar uma lente repleta de informações bem fundamentadas, e utilizar isso na construção das próximas.”
A 17	“Estudar história, pra mim, mesmo que algumas vezes não seja muito interessante, é extremamente importante para a evolução de todos como seres humanos.”
A 18	“Saber e aprender história é inevitável, é algo que liga o passado como nosso presente. Que dá a razão porque agimos da forma que agimos, vivemos da forma que vivemos.”
A 19	“Estudar história significa aprender sobre o passado ao mesmo tempo que me ajuda a compreender melhor o presente e me prepara para o futuro. Estudar história é conseguir entender melhor todo um ciclo de acontecimentos, compreendendo o que aconteceu no passado, porque isso aconteceu, quais são suas consequências no presente e o que pode derivar disso no futuro.”

Fonte: dados do autor.

Em relação à pergunta “*O que significa, para você, estudar história?*”, destaco primeiramente a emergência trazida pelo estudante A17. De alguma forma, essa narrativa se distancia das demais, sobretudo porque relaciona estudar história com os conteúdos curriculares tradicionalmente abordados na educação básica e acrescenta, de uma maneira muito espontânea, “*mesmo que algumas vezes não seja muito interessante*” (A17). Tal observação ilumina um aspecto que merece realmente atenção, qual seja a percepção de que ainda não existe necessariamente em nosso contexto educacional brasileiro uma correspondência adequada entre o estudo de história na escola e o uso da história na vida cotidiana, sobretudo do ponto de vista dos estudantes. Mesmo que esse não seja exatamente o tema central dessa investigação, pesquisar com profundidade as questões relacionadas a essa desconexão entre a *história estudada* e a *história vivida*, acredito que o recurso metodológico de trabalhar com as narrativas autobiográficas de estudantes de história da educação básica reafirma-se também a partir desse singelo exemplo como um interessante percurso para futuras investigações, não somente, mas também, no campo da educação histórica, justamente por permitir aos estudantes um espaço importante para trazer suas manifestações. O que pode desencadear, aos professores e pesquisadores, novos olhares, novas possibilidades.

Além dessas primeiras observações, considero que três aspectos merecem ser sublinhados em relação a essas emergências anteriormente referidas. Em primeiro lugar, o aspecto de que a maior parte das respostas buscou estabelecer uma conexão entre estudar história e elaborar uma leitura de mundo, o que, nas palavras de A16, inclusive associou-se à ideia de “*colocar uma lente repleta de informações bem fundamentadas, e utilizar isso na construção das próximas*” (A16). Sob esse prisma, compreender o ensino de história como uma forma de ver o mundo,

[...] envolve uma compreensão da disciplina de história, isto é, das ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela história, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado (LEE, 2016, p. 121).

Por mais que seja uma simplificação exagerada, “quando se fala de aprendizagem de história, frequentemente se pensa apenas em processos cognitivos da aquisição de conhecimentos e saberes” (BORRIES, 2018, p. 25). O que também se justifica pelos usos e abusos da disciplina história ao longo dos anos, por diferentes perfis governamentais e sistemas de educação, em distintos países e contextos históricos, para “querer criar entusiasmo nacional, mentalidade de subalternidade leal ou firmeza democrática” (BORRIES, 2018, p. 25). De qualquer forma, é digno de nota perceber nessas narrativas autobiográficas referências como “*descobrir novas portas*” (A01), “*uma dimensão coletiva*” (A04), “*conectar com o mundo e com as pessoas*” (A10), “*entender a contemporaneidade*” (A12) e “*reconhecer-se como humano*” (A14) como emergências associadas à ideia de estudar história. Tais associações se aproximam do campo de investigação da educação histórica, para quem a aprendizagem histórica precisa ser pensada em decorrência da “inserção dos sujeitos no movimento do real, quando eles têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato” (SCHMIDT, 2019a, p. 135).

Daí decorre a necessidade de superar o entendimento de que estudar história resume-se a internalizar conhecimentos, contextualizando e desenvolvendo competências para manter um conjunto de determinadas situações, para que se possa pensar em um estudar história que se abra para a interiorização dos conhecimentos e para a ação dos sujeitos, com o propósito de transformações na vida prática humana.



Esse processo sugere a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão humana. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica, cuja atribuição de sentido seja um princípio fundamental da aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2019a, p. 135-136).

Em segundo lugar, percebo nessas emergências desencadeadas pela pergunta “*O que significa, para você, estudar história?*” a presença de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, conceitos muito importantes para a formação de uma consciência histórica. Enquanto os conceitos substantivos basicamente se referem aos conteúdos do estudo da história, os conceitos de segunda ordem “são os conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 48), inclusive os que se referem à natureza do conhecimento histórico.

Os principais conceitos substantivos mencionados nas narrativas autobiográficas específicas dessa etapa da pesquisa foram “*linha do tempo*” (A04), “*humanidade*” (A04), “*evolução*” (A06 e A17), “*processos históricos*” (A07), “*identidade*” (A07) e “*contemporaneidade*” (A12). A importância da emergência desses conceitos reside em seu potencial de possibilitar aos estudantes a formação de uma imagem do passado sob a roupagem de um passado histórico útil, em diferentes escalas. Tal processo igualmente permite ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo desconectado do passado “por uma espécie de *apartheid* temporal, permitindo-lhes, em vez disto, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro” (LEE, 2016, p. 121).

Por sua vez, as referidas narrativas autobiográficas trouxeram como emergências igualmente conceitos de segunda ordem, tais como “*repensar*” (A02), “*entender*” (A09, A10, A12, A13 e A19), “*compreender*” (A07 e A19), “*mudança*” (A06), “*conectar-se com o mundo e com as pessoas*” (A10) e “*reconhecer-se como humano*” (A14). Emergências de segunda ordem são significativas, quando se trata da aprendizagem histórica, porque são essenciais para que a noção do todo seja fundamentada, compreendida e sujeita a critérios. À princípio, a partir do momento em que essas ideias dos estudantes se desenvolvem, “eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado” (LEE,

2016, p. 127), inclusive com condições de pensar a relação do presente com o passado e o futuro.

A aprendizagem dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem é importante para que jovens e crianças possam construir uma estrutura utilizável do pensamento histórico em relação ao passado. Esta estrutura precisa estar relacionada às questões da vida prática humana e não com demandas pragmáticas ou utilitárias, como competências delimitadas para expectativas de formação para atuar no mercado de trabalho. Trata-se de uma aprendizagem que possa colaborar para o desenvolvimento de uma orientação temporal: presente/passado/futuro e de uma autorreflexão em relação à própria vida e a do outro (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 48-49).

O último aspecto que entendo adequado sublinhar a respeito desse conjunto específico de narrativas autobiográficas conecta-se com a maneira pela qual o universo dos estudantes participantes da pesquisa refere-se à história e ao seu estudo. Conforme pode ser observado na TABELA 6, os autores das narrativas expressam uma concepção de tempo que não é estática, pois o diálogo entre passado, presente e futuro manifesta-se repetidamente em suas emergências. Da mesma forma, predomina nas narrativas muito mais o emergir de um sujeito-autor, preocupado em inserir-se em um cenário de um melhor futuro coletivo, do que a perspectiva de um mero sujeito-espectador da história. Obviamente que não se trata de considerar o conjunto dos participantes dessa investigação como uma base para maiores generalizações. Por outro lado, penso que tal amostragem permite novamente afirmar a importância de uma aprendizagem histórica que faça sentido, que conecte uma leitura de mundo e as pessoas, e que também permita, através da interlocução com as narrativas autobiográficas, o aparecimento desse sujeito estudante da história e autor da sua própria história.

Os quadros estruturais condicionam, mas não determinam, as ações humanas. O ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinou, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a história ciência deve reconhecer-lhe relevância (BARCA, 2018, p. 174).

Em relação direta com a pergunta “*o que significa, para você, estudar história?*”, e como culminância do processo de geração de emergências para esse projeto investigativo, os estudantes participantes da pesquisa foram igualmente convidados a elaborar as suas narrativas autobiográficas a partir da provocação “*o que significa viver a história?*”. A tabela a seguir (TABELA 7) apresenta o que cada estudante apresentou como a sua resposta para essa indagação.

**Tabela 7 – O que significa viver a história (Parte I)**

	<b>O que significa, para você, viver a história?</b>
A 01	“Viver a história é quando conseguimos encarnar nosso passado conscientemente.”
A 02	“Saber que aquilo que estamos estudando não é simplesmente o passado, aquilo é o que molda tudo o que está ao nosso redor. Nós somos parte dessa história tanto quanto ela é parte da gente.”
A 04	“Viver a história é olhar para o caminho percorrido, acessar as emoções que emergem desta conexão e atribuir sentido ao que somos e vivemos no aqui e agora. A história é, portanto, uma forma de compreender e sentir o próprio viver.”
A 06	“Viver a história é fazer parte do mundo, da sociedade em que estamos inseridos. É ter o que contar, crescer e evoluir.”
A 07	“Viver a história é senti-la, entendê-la, compreendendo a forma pela qual nossa vida vai se delineando. A partir da vivência pela história, podemos nos posicionar de forma ética e política.”
A 08	“O passado é a ferramenta da ciência histórica, mas o presente e o futuro são os objetos da arte histórica, é a “história viva”. História como arte é reprisar esse passado, é conjugar os verbos em passado mais-que-perfeito, porque é mais que perfeito: é a ciência se mesclando com a arte, é o antes junto com o agora e pensando no futuro, é a teia da vida.”
A 09	“Conhecer a história do coletivo também nos faz conhecer a nossa, e esse conhecimento nos faz construir. A construção é viver a história.”
A 10	“Viver história pra mim é ser uma pessoa ativa na sociedade. Estar atento e participativo nos acontecimentos, sejam pequenos ou grandes, viver e interagir com o mundo em que tu vives.”
A 12	“Viver a história é ter a sensibilidade necessária para observar esses acontecimentos de maneira crítica e perspicaz.”
A 13	“Viver a história é então, o que cada um sente quando entra em contato com a parte que mais lhe toca em certo evento, quando lembra de alguma ocorrência e reage de uma certa forma.”
A 14	“Viver a história, por sua vez, implica em muitas coisas. Decidir o mundo que meus filhos e netos vão viver. Decidir, talvez, o tempo que vão viver neste mundo. Enfim, uma grande responsabilidade.”

Fonte: dados do autor.

**Tabela 7 – O que significa viver a história (Parte II)**

	<b>O que significa, para você, viver a história?</b>
A 15	“Eu estudo o que estou vivendo bem como vivo o que estou estudando, de uma forma ou outra. História, para mim, significa estudar e viver ao mesmo tempo a minha história.”
A 16	“Viver a história é, não só fazer tudo acontecer, como também se colocar dentro dela, seja em qualquer tempo e espaço que seja colocado em pauta, viver a história também é participar dela.”
A 17	“Vivemos em momentos muito difíceis, e infelizmente muitas das nossas escolhas individuais não causam impacto na sociedade, e sim, as atitudes das lideranças mundiais.”
A 18	“Nós sempre estamos vivendo história, se for através da língua que falamos ou o modo em que nos vestimos ou até a forma que estamos vivendo em vários momentos históricos”.
A 19	“Viver a história é participar dos fatos e não ser somente o espectador desinteressado, é entender os motivos, realizar uma ação, por mais pequena que ela seja, e pensar nas consequências.”

Fonte: dados do autor.

Antes de iniciar o estudo dessas importantes emergências, acredito ser pertinente retomar o objetivo central dessa pesquisa, qual seja investigar como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. Desse objetivo central, situei essa investigação no entrecruzamento da educação histórica com a perspectiva da complexidade, dialogando também com referenciais da Escola de Frankfurt e com a utilização da pesquisa autobiográfica na educação básica em aulas de história. E, para sinalizar ações cognitivas e subjetivas, como também acompanhar os elementos recorrentes no processo, selecionei, a partir dos referenciais trazidos pela própria investigação, os seguintes marcadores: *processo autopoiético*, *viver em ato*, *literacia histórica* e *história transformativa*.

Realizada essa referência, acredito que os marcadores acima relacionados, que de uma forma ou outra haviam apresentado grande relevância para o tratamento das emergências anteriores, em relação à provocação sobre o significado de viver a história novamente foram observados. Porém, com uma diferença fundamental. Dessa vez, todos foram contemplados

pelas narrativas autobiográficas, sem exceção. Minha hipótese é que essa ocorrência se deu em parte pela amplitude da pergunta formulada, em parte pelo forte vínculo da questão com a temática em investigação, bem como em função de toda a trajetória percorrida durante os encontros virtuais e no próprio processo de elaboração das narrativas autobiográficas.

O primeiro marcador, o *processo autopoietico*, parte da compreensão de que o ato de conhecer é uma ação que se comunica com todas as dimensões da nossa vida, ou seja, com as dimensões biológica, emocional, mental e espiritual. Essa conexão, por sua vez, é inseparável do que fazemos e de nossa experiência do mundo.

Mas, coexiste em seu viver de maneira autônoma, em função da dinâmica que, de fato, o constitui. Isto nos leva a perceber que um sistema somente existe como organismo vivo enquanto interage com o ambiente. Ao relacionar-se com o meio, desencadeia mudanças em suas próprias estruturas. Assim, a condição necessária e suficiente para que um sistema vivo exista é a sua autopoiese, a sua capacidade de autoprodução e de criação de si mesmo (MORAES, 2003, p. 88).

Possivelmente a narrativa que mais se aproximou dessa percepção *autopoietica* foi trazida pelo estudante A15, ao expressar o que compreendia por estudar e viver a história.

*Estudar história, para mim, é estudar uma realidade, esteja ela relacionada a mim ou não. Estudar e viver história estão intrinsecamente ligados e acontecendo ao mesmo tempo. No momento em que estou estudando história, eu entendo que o meu objeto de estudo é uma realidade já vivida, bem como que estou vivendo é uma realidade a ser contada. De mesmo modo, eu estudo o que estou vivendo bem como vivo o que estou estudando, de uma forma ou outra. História, para mim, significa estudar e viver ao mesmo tempo a minha história. (A15)*

Sob o olhar autopoietico, o que essa emergência expressa é que, quando falamos de conhecimento, em uma perspectiva mais geral, e de conhecimento histórico, em uma perspectiva mais restrita, estamos falando de um domínio operacional de ações, como pensamentos, reflexões, distinções e comportamentos. “Assim, pensar é agir no domínio do pensar, andar é agir no domínio do andar, refletir é agir no domínio do refletir, [...] e explicar cientificamente é agir no domínio do explicar científico” (MATURANA, 2014, p. 137). Nesse sentido, o processo de conhecer confunde-se com o ato de agir, com o próprio processo de viver, e as narrativas autobiográficas manifestam esse caráter autopoietico de uma forma muito potente, como é o exemplo trazido por A02, ao defender que “*nós somos parte dessa história tanto quanto ela é parte da gente*” (A02). Outro viés desse *processo autopoietico* emergiu nas narrativas de A19, para quem viver a história “*é conseguir tornar a história parte de sua vida*

de fato, e transmitir essa história para outros” (A19), sendo que, de acordo com o seu ponto de vista, a arte em geral, e o teatro e o AH, em particular, seriam estratégias para viver a história.

*Viver a história é conseguir aplicar o que se aprendeu nos livros na realidade, é ver determinada situação e ser capaz de interpretar o que levou aquilo a acontecer e o que pode ser feito/se tem algo a ser feito. Viver a história é participar dos fatos e não ser somente o espectador desinteressado, é entender os motivos, realizar uma ação, por mais pequena que ela seja, e pensar nas consequências. Viver história é estar ciente do mundo em que vivemos, saber por que está como está e pensar no que pode ser feito para mudá-lo e o que você pode fazer para contribuir, é quando você for mais velho poder dizer de verdade que viveu isso. (A19)*

O segundo marcador, *viver em ato*, relaciona-se com e amplia a compreensão do marcador anterior, o *processo autopoiético*, ao sustentar que a cognição, enquanto a própria ação de viver, não consiste em uma recuperação, projeção ou representação de um mundo preestabelecido, mas em uma ação corporalizada, uma ação emocionada em ato, em um preciso e intenso instante que denominamos presente. Cumpre ressaltar que a etimologia da palavra emoção, derivada do verbo latino *emovere*, significa, literalmente, “*um movimento para fora*”. A emoção consiste na emergência de um impulso interior que tende para a expressão e a ação exterior. Existe, portanto, uma forte semelhança entre “o sentido etimológico da emoção e o sentido etimológico da intencionalidade, uma seta dirigida a um alvo e, por extensão, a mente visando o exterior ou além de si mesma, em direção ao mundo” (THOMPSON, 2013, p. 421). Ambas as concepções estão relacionadas com um movimento direcionado, a criação através de nossas ações em nosso domínio de experiências dos mundos em que vivemos.

Nossas emoções entram legítima e constitutivamente no que nós cientistas fazemos na fundação das circunstâncias de nosso explicar científico, porque especificam a todo momento o domínio de ações no qual operamos ao gerarmos nossas perguntas. Como seres humanos, criamos com nossas ações em nosso domínio de experiências os mundos que vivemos, quando os vivenciamos em nosso domínio de experiências enquanto seres humanos, e nos movemos nos mundos que criamos mudando nossos interesses e nossas perguntas, no fluir do nosso emocionar. Em outras palavras, a poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses, e o curso seguido pela ciência nos mundos que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência (MATURANA, 2014, p. 156-157).

Sob o prisma do marcador *viver em ato*, a primeira emergência que destaco foi trazida pelo estudante A01, ao afirmar que “*viver a história é quando conseguimos encarnar nosso passado conscientemente*” (A01). Nesse caso, o verbo *encarnar*, no sentido de fazer-se carne, tornar-se humano, expressa essa compreensão de uma ação corporificada, de uma história que

é viva porque é sentida, é vivida em um corpo, e que também traz consigo um potencial emancipatório. Nas palavras do referido estudante, diversas leituras podem ser praticadas sobre os mais diversos assuntos. *“Porém, ao tomarmos consciência dessas nossas leituras, ficamos próximos de vivê-las, pois carregamos o passado e finalmente nos libertamos para o nosso futuro”* (A01).

Outras emergências trazidas pelos participantes da pesquisa igualmente expressaram o marcador *viver em ato* para dar conta desse desafio, qual seja atribuir um significado para a expressão viver a história. Nesse sentido, o estudante A07 definiu viver a história como *“sentila, entendê-la, compreendendo a forma pela qual a nossa vida vai se delineando”* (A07), ao passo que A16 utilizou-se das expressões *“se colocar dentro dela”* (A16) e *“participar dela”* (A16). De maneira semelhante, o estudante A10 referiu-se a viver a história como *“ser uma pessoa ativa na sociedade”*, (A10), enquanto que o estudante A13 trouxe a percepção de viver a história como *“o que cada um sente quando entra em contato com a parte que mais lhe toca em certo evento”* (A13). Diferentes olhares, diferentes percepções. Em comum, observo uma concepção de história que envolve, mas não se esgota, na história de vida de cada um e que, dessa forma, abre-se para um olhar social e um projeto coletivo de sociedade.

Considero também relevante destacar a emergência trazida pelo estudante A04. Viver a história como *“olhar para o caminho percorrido, acessar as emoções que emergem desta conexão e atribuir sentido ao que somos e vivemos no aqui e agora. A história é, portanto, uma forma de compreender e sentir o próprio viver”* (A04). Nessa narrativa autobiográfica específica identifico um aspecto que considero muito importante, qual seja a percepção por parte do estudante de que todo esse processo que conecta vida, mente e matéria ocorre em um ao mesmo tempo singelo e poderoso instante, em ato, *“no aqui e agora”* (A04). Tal emergência pode ser conectada com o pensamento de Benjamin, para quem cada instante carrega consigo a possibilidade de um tempo pleno, de um *agora* que se transforma em uma unidade do presente, do passado e do futuro. E, dessa unidade, compõe-se um elemento altamente explosivo, capaz de interromper e até mesmo mudar o curso da história.

Essa temporalidade pontual (tal como um relampejar) é o “tempo de agora” (Jetztzeit), a origem atual da identidade do presente. A origem difere-se da gênese, que é justamente uma origem mecânica, aquilo que veio antes e não aquilo que surge, num determinado momento, para fundar uma história, um sentido. Mas, para Benjamin, esse tempo atual, potente, só se configura deste modo porque este presente não está vazio, mas porque ele se conecta com o passado, resgatando-o, redefinindo-o (SANTI, 2012, p. 207-208).

Desse olhar para o tempo de agora, o estudante A04 apresenta a história como uma grande rede de conexões, delineada por configurações de tempo e espaço, “*em que nada está pronto, finalizado, garantido. Estamos em constante processo de transformação*” (A04). Por isso defende a importância de uma consciência diante da vida que transcorre no aqui e no agora.

*Nesta perspectiva, aprendi que a história de vida do ser humano está muito vinculada com a forma como este se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E para compreender a história individual de cada um é preciso entender a história da própria humanidade. Afinal, nós também somos atores e autores dessa história. Ao tecer essas reflexões, lembrei de uma frase, de autor desconhecido, que diz o seguinte: “asas para mostrar o que você pode se tornar, raízes para lembrá-lo de onde você veio”. Neste sentido, penso que estudar história expressa os simbolismos dessa conexão entre asas e raízes. Não necessariamente nessa ordem, mas sempre em relação. Assim sendo, acredito que estudar história é acessar a fonte da ancestralidade para iluminar o presente e compreender as possibilidades de criação do futuro. Durante os encontros e a elaboração das narrativas autobiográficas, percebi que as memórias afetivas do momento passado estão (muito) vivas no momento presente, simbolizando o meu processo de constituição enquanto ser humano no mundo. (A04)*

O terceiro marcador selecionado para essa proposta de investigação e que dialoga com as narrativas autobiográficas elaboradas pelos participantes da pesquisa para expressar o que significa viver a história foi *literacia histórica*. Cumpre ressaltar que o conceito de *literacia histórica* está diretamente relacionado com a possibilidade de interpretar o mundo e conceber a própria história, aplicando esse conhecimento como orientação para as questões da vida prática humana. Entre o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente, a *literacia histórica* preocupa-se em operacionalizar uma reflexão sobre a orientação histórica a partir da utilização dos denominados conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.

Tendo como ponto de referência critérios semelhantes aos utilizados para interpretar as emergências apresentadas na TABELA 6 (Parte I e Parte II), trago a seguir algumas observações relacionadas referentes ao conteúdo da TABELA 7 (Parte I e Parte II) e que se comunicam com o marcador *literacia histórica*. Em relação à pergunta “*o que significa, para você, viver a história?*” os principais conceitos substantivos apresentados ao longo das narrativas foram “*passado*” (A01, A02, A08), “*acontecimento*” (A10 e A12), “*história como arte*” (A08), “*história do coletivo*” (A09) e “*tempo*” (A14). Já em relação aos conceitos de segunda ordem, as principais emergências evidenciaram o uso das expressões “*compreender e sentir o próprio viver*” (A04), “*posicionar-se de forma ética e política*” (A07), “*construção*”



(A09), “interagir com o mundo” (A10), “participar” (A16 e A19) e “realizar uma ação” (A19). Nesse contexto, e sob o meu ponto de vista de observador implicado, uma narrativa autobiográfica sistematizou de uma maneira singular a presença dos elementos anteriormente relacionados, a narrativa do estudante A09.

*Somos feitos do que está ao nosso redor, assim como o que está ao nosso redor é feito de nós. Assim, para entender essa conjuntura complexa que é a nossa sociedade é preciso saber como, por que e de que forma ela é/esta nesse estado atual, ou seja, estudar a história. E como somos esse coletivo, pra entender ele temos que nos entender também, saber do nosso lugar na sociedade, o que nos fez estar ali e quais são os próximos passos. Conhecer a história do coletivo também nos faz conhecer a nossa, e esse conhecimento nos faz construir. A construção é viver a história. O tempo todo criamos e modificamos coisas em nós e ao nosso redor, seja com grandes ações na sociedade seja com pensamentos internos. (A09)*

Observo nessa narrativa autobiográfica uma importante questão associada à ideia de conhecer e viver a história, qual seja “o reconhecimento da importância das pessoas do passado, com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos” (LEE, 2016, p. 121). Longe de se colocar como uma leitura que procura encontrar no passado apenas histórias convenientes para finalidades imediatas do tempo presente, a narrativa elaborada por A09 manifesta a compreensão de uma forma histórica de “olhar para o mundo que envolve uma vontade e capacidade de empregar tal entendimento, juntamente com conhecimento substantivo do passado, com a finalidade de orientação no tempo” (LEE, 2016, p. 120). Na mesma direção posicionou-se a emergência do estudante A10.

*Estudar história pra mim, de certa forma, é se conectar com o mundo e com as pessoas. Entender melhor porque as pessoas e as coisas são do jeito que são, pensam as coisas que pensam... Viver história pra mim é ser uma pessoa ativa na sociedade. Estar atento e participativo nos acontecimentos, sejam pequenos ou grandes, viver e interagir com o mundo em que tu vive. Pra mim não adianta nada viver uma vida sossegada sem se preocupar ou interagir com o mundo, só pra morrer sem ter deixado um legado e ser esquecido. (A10)*

Percebo igualmente, nessa emergência específica, bem como nas emergências anteriores, a presença do marcador *história transformativa*. Isso porque, da comunicação entre a história e a vida, como também de suas próprias interações sociais, os próprios estudantes manifestam em suas narrativas de si ideias históricas que apontam para ver o mundo de diferentes maneiras e de uma forma sistêmica. O que também manifesta uma competência cognitiva muito importante para o desenvolvimento do pensamento histórico, a empatia.

“Através da empatia, especificamente a experiência de nós próprios como outro para o outro, ganhamos uma visão do nosso próprio ser corpóreo que vai além da perspectiva singular de primeira pessoa” (THOMPSON, 2013, p. 452). Dessa nova visão de nosso próprio ser decorre um novo sentimento de identidade pessoal, identidade vinculada ao reconhecimento do outro e que se relaciona, não somente com um olhar diferenciado sobre a história, mas com a materialização de uma outra história possível.

Para finalizar essa seção da pesquisa, reafirmo que ao longo desse capítulo busquei descrever como transcorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como procurei demonstrar, a partir das narrativas autobiográficas e da utilização dos marcadores *processo autopoietico*, *viver em ato*, *literacia histórica* e *história transformativa*, de que maneira se verificou o processo de geração de emergências nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo de todo esse caminho. É importante sublinhar, entretanto, que propositalmente não realizei uma categorização das emergências, tampouco pretendi emitir um juízo de valor sobre as narrativas autobiográficas em si, em termos de certo ou errado, completo ou incompleto. Sob o meu ponto de vista, isso seria uma incoerência com todo o percurso de minha investigação. O que, por outro lado, não significou deixar de realizar escolhas e explicitar meus pontos de observação.

Levando em consideração esses aspectos, considero que as emergências elaboradas pelos estudantes de história do ensino médio participantes da pesquisa trouxeram relevantes contribuições para uma reflexão maior sobre a formação de uma nova consciência histórica, tendo como referencial o trabalho com narrativas autobiográficas em aulas de história na educação básica. As narrativas autobiográficas, enquanto formas de “gerar coerência na singularidade e pluralidade da experiência” (GONÇALVES, 2002, p. 30), reiteraram o seu relevante papel no sentido de organizar a experiência histórica dos autores das narrativas, bem como contribuíram para que os mesmos percebessem um sentido de autoria em suas escritas e em suas próprias vidas. O que, em outras palavras, pode ser visto como uma reafirmação do entendimento de Habermas da autorreflexão como um caminho metodológico e, também, como um elemento capaz de potencializar a liberdade e a emancipação do ser humano.

Essa pesquisa fala de muitos encontros, encontros ocorridos em uma encruzilhada. Uma encruzilhada teórica e metodológica, mas também uma encruzilhada de histórias de vida. Vidas que, em um contexto singular, dialogaram, trocaram, experimentaram novos olhares sobre suas próprias vidas. É o caso do estudante A07. Entre a realização do primeiro e do segundo encontro virtuais, A07 fez uso de uma rede social para manifestar suas emergências, de forma pública. Sua fala está reproduzida a seguir, com a devida autorização de seu autor.

*Os autores da vida! O atual momento que estamos presenciando exige uma metodologia diferenciada para abordarmos nossos assuntos do cotidiano. Sendo assim, na presente data aconteceu um encontro que, por sua vez, foi simbolizado pelas trocas de vivências e experiências das pessoas significativas da minha trajetória escolar. Foram abordados os mais diversos assuntos, divagando-nos pelos mais distintos pensamentos. Adotei surpreendentemente o silêncio durante a reunião, pois minha cabeça trabalhava intermitentemente em busca de novos conhecimentos a partir da ideia de vocês. Apesar de não ter me posicionado durante o encontro, venho, através das minhas ideias, demonstrar os pensamentos que construí. Vocês me conhecem, é difícil ficar sem falar. Nossa vida é feita de escolhas, momentos, atitudes e trocas. Consequentemente, tais recortes delineiam nossa história, ou seja, nossas memórias históricas. Cada ser é único no mundo, pois com suas singularidades constroem uma diversidade. Visivelmente pessoas da mesma família, provindos da mesma genética, se expressam de maneira única e diferente. O processo adotado para explicar e dar significado à mesma coisa faz com que se torne possível conhecer a identidade daquele ser humano, inserido em determinada cultura. Fatores externos, isto é, o caminho pelo qual buscam o objetivo final, são distintos. Entretanto, vale destacar que essa é a boniteza da vida, do sonho, pois conhecemos diferentes significados e diferentes olhares de mundo. [...] Cada pessoa tem uma interpretação do mundo. O nosso olhar faz com que consigamos demonstrar uma mensagem sobre o nosso entendimento das coisas. No entanto, se não soubermos evidenciar a empatia, nos colocarmos no lugar do outro, nosso processo enquanto ser humano na natureza, se torna falho. É necessário ter amor ao próximo para termos a consciência de nos colocarmos de maneira especial no mundo. (A07)*

Essa emergência, trazida por A07, não deixa de ser uma síntese de como todo esse processo foi potente para todos os participantes da pesquisa, estudantes, professores convidados e a mim mesmo. Uma caminhada investigativa que tocou muitas vidas, assim como a educação, formal ou informal, a instituição escola e a própria história tocam muitas vidas, e se constituem em espaços importantes para sonhar com um outro futuro possível, mais humano, justo, participativo e democrático.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES EM UMA ENCRUZILHADA

*“Você me faz correr demais  
Os riscos desta highway  
Você me faz correr atrás  
Do horizonte desta highway  
Ninguém por perto, silêncio no deserto  
Deserta highway  
Estamos sós e nenhum de nós  
Sabe exatamente onde vai parar*

*Mas não precisamos saber pra onde vamos  
Nós só precisamos ir  
Não queremos ter o que não temos  
Nós só queremos viver  
Sem motivos, nem objetivos  
Estamos vivos e isto é tudo  
É sobretudo a lei  
Da infinita highway.”*  
(Engenheiros do Hawaii, “Infinita Highway”, 1987)

Essa pesquisa representou, antes de mais nada, o resultado parcial de um processo de abertura para o imponderável. Resultado parcial, fundamentalmente porque acredito que esse caminho não se encerrará com a escrita dessa tese de doutorado em educação.

Mesmo antes de apropriar-me da imagem da encruzilhada como uma possibilidade de expressar o percurso que iria trilhar, trazia comigo o sentimento de que não havia uma estrada pavimentada, uma fórmula pronta, um jeito de fazer. Sim, seria eu mesmo que faria essa travessia, com toda a minha trajetória como se fosse minha *bagagem de mão*. Eu mesmo, com minha *bagagem* cheia de dúvidas, mas, ao menos, com duas questões bem definidas. A primeira delas, que o caminho dessa investigação, com um destino incerto, seria feito ao próprio caminhar. E, ao mesmo tempo, que esse processo seria uma espécie de arqueologia de mim mesmo. Minha tese falaria de educação, de escola, de história na escola e no ensino médio, de histórias de vida de estudantes do ensino médio, mas falaria também, o tempo todo, de mim e de todos que fizeram comigo esse caminho, alunos, professores, familiares. E, mais do isso, todo esse processo me permitiria mais uma vez um profundo encontro comigo mesmo, um reencontro com todas as escolhas que já fiz em minha formação docente, que me trouxeram até aqui e que me permitem pensar em seguir caminhando.

A abordagem (auto)biográfica potencializa o processo de (auto)formação, por possibilitar que os sujeitos se coloquem como protagonistas desse processo formativo, com vistas a um pensar sobre sua própria prática, pelo qual eles

poderão identificar suas fragilidades e potencialidades e reconhecer o que seria importante para o desenvolvimento de um fazer docente que venha atender às demandas contemporâneas (MOTA; SILVA; RIOS, 2019, p. 363).

O ponto de partida para essa jornada foi uma indagação que trazia comigo há mais tempo, e que se transformou em meu problema de pesquisa. Afinal de contas, *que relações existem entre a construção narrativa autobiográfica de estudantes de história do ensino médio, a constituição de sua consciência histórica e o processo de atribuição de sentido para si e para a história?* Para desencadear esse processo investigativo e igualmente reflexivo, realizei algumas escolhas teóricas e metodológicas. Em relação aos referenciais teóricos, assumi propositalmente o risco de convidar para dialogar autores e conceitos que usualmente não possuem o hábito de se encontrar em um mesmo trabalho acadêmico. Porém, ao deparar-me com a origem etimológica da palavra encontro, ou seja, a convivência entre diferentes, percebi nesse aspecto específico a possibilidade de constituir novos percursos, novos caminhos para a reflexão, mesmo que singelos e incipientes, o que também era um propósito dessa pesquisa. Assim sendo, em busca de uma sustentação teórica, procurei trazer para esse diálogo, em primeiro lugar, três autores de referência para a teoria crítica da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin, Jürgen Habermas e Axel Honneth. Destaco principalmente a contribuição desses autores em busca em uma educação autorreflexiva e autocrítica, e que traz consigo o potencial de expandir o caráter emancipatório da formação humana.

Da mesma forma, convidei para esse diálogo teórico a perspectiva da complexidade, tendo como referência central as contribuições da Teoria da Cognição de Santiago. Das proposições de Humberto Maturana e Francisco Varela trazidas para essa pesquisa, sublinho a conexão íntima existente entre ser, conhecer e viver, como também os estudos sobre as bases biológicas da compreensão humana e valorização do humano em todas as suas dimensões. Em busca de um olhar sistêmico sobre a história, igualmente trouxe para esse entrecruzamento teórico as contribuições do campo de pesquisa da educação histórica, sobretudo os conceitos de aprendizagem histórica, consciência histórica e *literacia histórica*. Sob o ponto de vista dessa pesquisa, a educação histórica fala fundamentalmente de uma história viva, de uma história que não separa os processos de conhecer e de viver, de uma história que se corporifica em nossos modos de agir e de ser. E, precisamente, para realizar esse exercício de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana, convidei para essa encruzilhada teórica as possibilidades trazidas pelas narrativas autobiográficas. E o fiz porque o trabalho com narrativas autobiográficas permite que cada sujeito, ao refletir sobre si

e sobre o passado, atribua novos significados não somente para o passado, mas também para a sua própria vida.

Um aspecto significativo evidenciado nessa pesquisa é a compreensão de que as manifestações e a intensidade do trabalho autobiográfico variam de acordo com o contexto histórico, com as formas de organização social e com a própria carga emocional associada ao processo. O que também significa afirmar que o espaço para esse campo privilegiado e diferenciado de reflexividade individual e coletiva, no meu entendimento, necessita ser constituído, sobretudo no espaço escolar, e as aulas de história na educação básica podem colaborar para essa finalidade, sobretudo se o propósito a ser alcançado for a busca de uma *história transformativa*.

O reconhecimento de sua subjetividade em estreita relação com a objetividade, a compreensão de sua condição humana, de suas aspirações, de seus desejos e afetos, de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias é o que lhe permitirá reconhecer o outro em seu legítimo outro e viver/conviver com mais competência, autonomia e solidariedade num mundo cada vez mais instável, mutável e, ao mesmo tempo, compartilhado. Assim, o conhecimento que emerge a partir desta compreensão é produto da interatividade cognitiva, da cooperação com os demais parceiros e das emoções e valores que circulam entre os indivíduos (MORAES, 2003, p. 158-159).

Em relação às escolhas metodológicas, trouxe para essa investigação minha trajetória de constituição enquanto professor-pesquisador e vinculei minha pesquisa a uma abordagem hermenêutica, a partir de um estudo de caso e sob a perspectiva da complexidade. Para a geração e registro das emergências, e em decorrência da conjuntura específica da pandemia do COVID-19, trabalhei para a realização dessa investigação com uma amostra intencional formada por 19 alunos e ex-alunos de uma mesma instituição de ensino, ao longo de dois (2) meses de pesquisa, tendo como referência central a atividade pedagógica *AH*.

Considero que o contexto histórico da pandemia do COVID-19 impactou decisivamente sobre a elaboração dessa tese de doutorado. Principalmente em função do processo de geração de emergências ter transcorrido durante a fase mais severa de isolamento social imposto pelas autoridades governamentais brasileiras. Esse período, que compreendeu os meses de junho e julho de 2020, também correspondeu a um rigoroso inverno no sul do Brasil, o que contribuiu para gerar uma atmosfera ainda maior de recolhimento e introspecção. Em isolamento domiciliar, em um cenário inicial de ausência de perspectivas efetivas de solução para uma gravíssima crise sanitária de repercussão mundial, alunos e ex-alunos participantes da pesquisa abriram-se a uma profunda reflexão, que lhes permitiu significar e

ressignificar, além da experiência do *AH* em si, o papel do estudo da história e da própria história em suas vidas. Processo que igualmente produziu em mim um forte impacto, enquanto *observador implicado*.

Partindo do princípio que o *AH* constituiu-se como o ponto de partida para a essa pesquisa, bem como o envolvimento dos participantes da pesquisa com o *AH* ocorreu ao longo do ensino médio, considerei nessa abordagem investigativa todos os seus participantes estudantes de ensino médio, independentemente de estarem ou não vinculados a essa etapa da educação básica no momento em que a pesquisa foi realizada. Nessa perspectiva, combinei nesse trabalho investigativo a utilização de registros escritos, registros verbais, como também *dispositivos de evocação*. E, especificamente, para o tratamento das emergências, e com o objetivo de acompanhar os elementos recorrentes no processo, utilizei para a realização desse trabalho de pesquisa os marcadores *processo autopoietico, viver em ato, literacia histórica e história transformativa*.

O estudo das narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa, a partir dos marcadores supracitados e com o suporte teórico dos autores de referência para essa investigação, possibilitou-me apresentar a seguinte tese de doutorado no campo da educação: uma vivência corporificada da história na educação básica, uma história em ato, potencializa a emergência de indivíduos reflexivos, críticos, autônomos, singulares. Na mesma direção, existe uma razão direta entre oportunizar ambientes pedagógicos diversificados, colaborativos, solidários, abertos à conversação e à convivência, ambientes com maior amorosidade, de um maior potencial de singularização.

Sob a perspectiva que perpassou toda essa investigação, uma investigação em uma encruzilhada, “[...] nossas maneiras de ser, de ver e de perceber o mundo, de viver/conviver, de perceber ou não as contradições e injustiças condicionam as realizações e o conhecimento que construímos” (MORAES, 2003, p. 158). Nesse sentido, em busca de uma nova consciência histórica e de uma *história transformativa*, é cada vez mais necessário promover na educação básica e também nas aulas de história na educação básica, a partir de uma mediação pedagógica comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, uma convivência harmoniosa e sadia. Uma convivência gerada na interação professor/aluno e que seja capaz de ampliar ou mudar a capacidade de ação e reflexão, de forma que os estudantes e igualmente o professor possam tomar consciência de seus sentimentos e de suas emoções, sem perder o respeito por si mesmos e pelos demais.

O desenvolvimento da autonomia para formular e resolver questões, por sua vez, requer que o sujeito interaja com o meio, que busque informações contextualizadas e desenvolva sua capacidade de crítica em relação a elas. Ao mesmo tempo, necessita de criatividade e sensibilidade para poder viver/conviver e compreender a finalidade de sua própria existência, o que lhe dará forças e condições para afrontar o seu próprio destino (MORAES, 2003, p. 158).

Em uma escala ainda mais abrangente, a busca por uma nova consciência histórica e por uma *história transformativa* também é uma forma de manifestar o traçar de um caminho que se faz caminhando, assim como dois parceiros sincronizam seus passos numa mesma dança, produzindo os movimentos um do outro. Nesse sentido, podemos afirmar que um estudante atingiu uma nova consciência histórica quando a sua conduta mudou. Mudou com o mundo, ao criar uma nova forma de ver o mundo em que vive. E pode mudar ainda mais o mundo, se essa nova consciência significar questionar as diferenças e desigualdades elaboradas ao longo da história humana e permitir, ao mesmo tempo, elaborar novas e efetivamente igualitárias formas de convivência entre diferentes grupos socioculturais.

Nós, organismos vivos, somos seres com história e desenvolvimento. Descendemos, por reprodução, não só dos nossos antepassados humanos, mas de muitos outros seres vivos, antecessores que precederam a espécie humana, remontando aos primeiros organismos bacterianos. Além disso, cada um de nós tem sua história única na forma de uma “linha de vida” ou trajetória do desenvolvimento através do espaço e do tempo. A nossa história é, assim, moldada pela reprodução a dois níveis que se interceptam: somos a prole dos nossos pais e os componentes da nossa célula individual descendem por reprodução do embrião que cada um de nós foi em tempos. Embora os nossos pais e organismos ancestrais tenham dotado os nossos corpos de recursos para o desenvolvimento e ajudado a guiar os nossos corpos no caminho que eles percorrem na vida, esse caminho não está predeterminado dentro de nós – seja nos nossos genes ou em qualquer outra parte. Em vez disso, o caminho são as nossas pegadas, deixadas ao caminhar” (THOMPSON, 2007, p. 197).

Robert Leroy Johnson foi um dos maiores e mais influentes músicos de todos os tempos. Muito do quase secular mito criado em torno de sua história relaciona-se a um momento decisivo em sua vida. O dia em que teria celebrado um pacto com um demônio em uma encruzilhada. De certa forma, essa pesquisa resgata um pequeno mas relevante detalhe dessa narrativa icônica. A importância de se colocar em uma encruzilhada, seja para realizar o ato de pesquisar, seja para aproximar perspectivas teóricas e metodológicas, seja para se encontrar ou se reencontrar. Mais do que isso, a encruzilhada como um grande encontro, promovido pelo campo da educação, capaz de oportunizar o diálogo entre presente e passado, além de sonhar com um novo futuro.



## REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos dos. A Filosofia Política da Religiosidade Afrobrasileira como Patrimônio Cultural Africano. *Debates do Ner*. Porto Alegre, ano 9, n. 13, p. 77-96, janeiro-junho 2008.

ATLAN, Henri. *Entre o Cristal e a Fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992. Tradução Vera Ribeiro.

BARCA, Isabel. *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (organizador). Curitiba: W. A. Editores, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*. USP, v. 32, n.93, p. 127-149, 2018.

BOETTCHER, Dulci Marlise; PELLANDA, Nize Maria Campos (Org.). *Vivências Autopoieticas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BORRIES, Bodo von. *Jovens e Consciência Histórica*. 1ª reedição. Curitiba: W. A. Editores, 2018. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi.

BOUCHER, Geoff. *Marxismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 11/12/2019.

BUSTAMANTE, Aarón Grageda. História, Desconstrucionismo e Relativismo: notas para uma reflexão contemporânea. In.: SALOMON, Marlon (Org). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó: Argos, 2011, p. 155-184.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 44, e164920, 2018, p. 01-16.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996. Tradução Newton Roberval Eichenberg.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Roberval Eichemberg.

CARRANO, Paulo. Apresentação da Seção Temática – Ensino Médio e Juventudes. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CHAPMAN, Arthur. Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas. Curitiba: W. A. Editores, 2018. Tradução Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo* (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty). 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COOPER, Hilary. *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012. Tradução Rita de Cassia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza.

COUTINHO, Clara; LISBOA, Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*. Universidade de Lisboa, vol. XVIII, n. 1, 2011, p. 5-22.

CRESWELL, John W. *Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens*. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2014. Tradução Sandra Mallmann da Rosa.

CUNHA, Jorge Luiz da. *Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes*. REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, v. 3, 2018, p. 235-256.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019a.

CUNHA, Jorge Luiz da. Repetir mecanicamente não é educar! *Pensar, conhecer e realizar*. Blog do Instituto Brasileiro de Formação de Educadores. Data de publicação: 15/04/2019b. Endereço eletrônico: <http://www.ibfeduca.com.br/campinas/blog/pensar-conhecer-e-realizar-repetir-mecanicamente-nao-e-educar-por-jorge-luiz-da-cunha>. Acesso em 16/11/2019.

DAMÁSIO, Antonio Rosa. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antonio Rosa. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 32, n.2, maio/ago. 2006, p. 359-371. Tradução Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: v. 17, n. 51, set.-dez. 2012, p. 523-536. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Tradução de Eliane das Neves Moura.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1985. Tradução Leonor Simões e Gisela Mantz.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*. México: n. 56, set. – dez. 2011, pp. 95-119.

FLICKINGER, Hans-Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. *REP - Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 220-233, jul./dez. 2011.

FRONZA, Marcelo. *A interjubilidade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012. 446p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo da compreensão. In.: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 141-150.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

GONÇALVES, Óscar F. Narrativa psicológica e psicologia da saúde. *Análise Psicológica*. Portugal, vol. 2-3 (XII), p. 253-264.

GONÇALVES, Óscar F. *Psicoterapia cognitiva narrativa. Manual de terapia breve*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002. Tradução Montserrat Fernández Prieto.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – Hermenêutica e pesquisa social. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares sobre a pesquisa em educação*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 83-101.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In.: W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Tradução Paulo Geiger.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003. Tradução Luiz Repa.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago. 2013, p. 56-80.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre: ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 413-438. Tradução Maria do Carmo Monteiro Pagano.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 37, n. 1, jan./abr. 2012, p. 19-31. Tradução Albino Pozzer.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica. Do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução Magda França Lopes.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Tradução Cristina Antunes.

LAU FILHO, Waldy Luiz. “Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom”: encontros entre história e Rock N’ Roll no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Orientadora Nize Maria Campos Pellanda.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar. Dossiê Especial Educação Histórica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 131-150. Tradução Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba: Brasil, n. 60, abr./jun. 2016, p. 107-146. Tradução Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches.

LERBACH, Brena Costa. Contribuições de Axel Honneth aos debates da teoria crítica. *Revista Simbiótica*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, n.6, 2014, p. 101-119.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Revista Lutas Sociais*. PUCSP, n. 25/26, 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011, p. 20-28.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019a, p. 55-58.

MARTINS, Estevão de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019b.

MARTINS, Maurício Rebelo. Teoria do reconhecimento de Axel Honneth e educação: observações introdutórias. *Interfaces: Educação e Sociedade*. Santo Angelo, Faculdade CNEC, n. 2, 2014, p. 35-47.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 2ª edição. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 9ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2011. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a teoria do conhecimento. Contexto e educação. UNIJUÍ, ano 18, n. 70, julho/dezembro 2003, p. 147-170.

MIRANDA, João Elter Borges; BAROM, William Cipriani. Teoria do conhecimento e teoria da história: aproximações entre Habermas e Rüsén. *Ateliê de História*. UEPG, v. 6, n. 2, p. 111-120, 2018.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2011. Tradução Eliane Lisboa.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Pesquisa (Auto)Biográfica: Narrativas de Si como Espaço de Formação nas Escolas Multisseriadas. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 358-377, abr./jun. 2019.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 01 a 05, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora UFPR, n. 44, abr./jun. 2012, p. 181-200.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Autonarrativas e Hipertextos: dispositivos digitais de construção de sujeito/conhecimento. *Anais do XXVI Congresso da SBC*. Campo Grande, MS, 2006, p. 77-84.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação)

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. *Revista Educação & Realidade*. UFRGS, v. 31, n. 2, junho/dezembro de 2006, p. 61 – 78.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PERIUS, Oneide. Walter Benjamin: considerações sobre o conceito de História. *Revista Tempo da Ciência*. UNIOESTE, v. 16, n. 32, 2º semestre de 2009, p. 123-135.

RAMOS, Nara Vieira; SALVA, Sueli; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Sobre pesquisas com jovens estudantes de ensino médio. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. Itajaí, v. 15, n. 3, set-dez 2015, p. 453-468.

REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar; VAZ, Daniela Verzola. Fora da escola e do mercado de trabalho: o jovem “nem-nem” no estado do Rio de Janeiro. *Revista da ABET*. Recife, v. 16, n. 2, Jul./Dez. de 2017, p. 119-139.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Tradução Estevão de Rezende Martins.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. Tradução Estevão de Rezende Martins.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011a, p. 259-290.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 1ª reimpressão, 2011b, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 1ª reimpressão, 2011c, p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. Tradução Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 1ª reimpressão, 2016. Tradução Estevão de Rezende Martins.

SANTI, Angela Medeiros. Walter Benjamin: Tempo de escola – Tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.33, n.118, p. 205 – 216, janeiro – março 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; SILVA, Carla Gomes da; PEGORARO, Vaneska. *Aprendizagem histórica: catálogo seletivo de teses e dissertações brasileiras e portuguesas*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Londrina, v. 15, agosto de 2009, p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.) *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica), Volume 1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *A atribuição de sentidos como princípio da aprendizagem histórica: contribuições à metodologia do ensino de história*. Tese apresentada à Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação como parte das exigências para a progressão funcional para Professora Titular. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019b.

SICHILERO, Junior Jonas. Linguagem, hermenêutica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2019, volume 24, p. 01-15.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

THOMPSON, Evan. A mente na vida. Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente. 1ª edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2013. Tradução Fernanda Oliveira.

VARELA, Francisco. *Conhecer, As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas*. 1ª edição. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. Tradução Maria Teresa Guerreiro.

VARELA, Francisco. *El fenómeno de la vida*. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente corpórea. Ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. Tradução Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa.

## MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO”

Pesquisador responsável: Waldy Luiz Lau Filho

Instituição/Departamento: UFSM / Centro de Educação

Telefone e endereço postal completo: Ex: [REDACTED]. Rua [REDACTED]

[REDACTED] - Santa Cruz do Sul - RS.

Local da coleta de dados: [REDACTED]

Eu, Waldy Luiz Lau Filho, e meu orientador de pesquisa, professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, responsáveis pela pesquisa “POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. Acreditamos que ela seja importante porque possui o potencial de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas em educação histórica, como também abre a possibilidade de aproximar a educação histórica da perspectiva da complexidade, a partir da interlocução com a Teoria da Cognição de Santiago.

Para sua realização será feito o seguinte procedimento: cada participante da pesquisa será convidado a integrar três reuniões virtuais, momentos em que a temática da pesquisa será apresentada. Na sequência, os participantes da pesquisa serão convidados a elaborar narrativas autobiográficas, tendo como referência perguntas elaboradas pelos pesquisadores. Sua participação constará da presença nas reuniões virtuais, bem como através da elaboração de narrativas autobiográficas.

Os benefícios que esperamos como estudo são ativar as memórias dos participantes da pesquisa acerca do tema proposto, ressignificando os conceitos de história viva, bem como ressignificar a própria participação dos integrantes da pesquisa na trajetória do evento estudado. Nós, os pesquisadores responsáveis pelo projeto, afirmamos que este processo não causará nenhum desconforto, bem como não acarretará nenhum risco aos seus participantes.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores acima referidos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas,



apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Cruz do Sul, 20 de junho de 2020.

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: “POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO”

Pesquisador responsável: Jorge Luiz da Cunha

Instituição/Departamento: UFSM / Centro de Educação

Telefone e endereço postal completo: Ex: [REDACTED]. Rua [REDACTED]

[REDACTED] - Santa Cruz do Sul - RS.

Local da coleta de dados: [REDACTED]

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de narrativas autobiográficas registradas em recursos eletrônicos, ao longo do mês de junho de 2020.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação). Após este período os dados serão destruídos.

Santa Cruz do Sul, 20 de julho de 2020.

.....  
Assinatura do pesquisador responsável

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**1) NOME:** A 1**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

A lembrança mais forte que tenho em relação ao Aulão é do meu último ano no colégio (2011). Seguindo o tema daquela edição, criamos uma cena a respeito da cultura Hippie e sobre Woodstock. A sketch que minhas colegas e eu realizamos tinha uma pegada mais "meta" e nela interpretávamos versões de nós mesmos onde decidíamos o que iríamos apresentar durante o Aulão. Diferentes ideias foram testadas por esses "personagens", mas no final eles decidem que irão comunicar ao professor Waldy que desistiram de performar naquele ano.

No entanto, a lembrança em específico ocorreu após o espetáculo. Uma fala do professor Waldy para nós. Os detalhes dela já estão um pouco mais nebulosos, afinal ocorreu quase 9 anos atrás. E o pior, já não sei até mais se foi o professor que falou ela diretamente para mim ou se ouvi a fala partir de uma das minhas colegas de cena. Porém, a lembrança é a seguinte: o professor Waldy disse que "Estava incerto sobre a cena [...] Não sabia se ia dar certo o nosso conceito/ideia" (Parafraseando), mas que no final ele "entendeu a nossa proposta" e que teria gostado dela.

Pode parecer algo tão pequeno. De todas as coisas? Essa memória? Principalmente ao se considerar que os fatos (Quem que falou? Quando? Onde..) já não estão mais concretos. Porém, o sentimento que surge ao lembrar desse relato continua sendo forte mesmo depois de todos esses anos.

Obviamente na vida não vamos sempre acertar, mesmo quando achamos que algo vai dar certo. Mas, bons resultados podem ser produzidos quando confiamos em nossa visão.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Essa pergunta me faz lembrar o primeiro Aulão que eu assisti, do qual não participei. Lembro estar impressionado com o que foi produzido. Tive uma nova apreciação do talentos na escola e locais da cidade (e.g. membros da banda, alunos envolvidos particularmente no quesito musical). Creio que essa experiência abriu os meus horizontes sobre o gênero musical do Rock e também da história em si. Mas mais em relação a de que existiam outras ideais/grupos fora da "bolha" (e.g. família, escola, etc) em que eu vivia.

Nos anos em que eu participei mais ativamente, creio que estava mais preocupado com o lado mais performático do trabalho (E.g. fazer público rir), do que absorver o conteúdo de forma sistemática.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

O estudo da história ocupa um lugar cada vez mais importante na minha vida. Eu utilizo as influências dela no meu trabalho e no meu estudo diariamente. Estudei Política e RI antes de me dedicar uma carreira em cinema, mas para ambas história é essencial.

Já que tento ter um “método” de compreensão holístico do mundo, o estudo de história é sempre presente. Para entender uma situação é preciso avaliar ela de inúmeros ângulos e métodos de estudo, um deles sendo o estudo da história. Definitivamente acredito que as “lentes” que usamos ou escolhemos, consciente ou inconscientemente, para analisar nossas vidas têm um grande papel em moldar estas. Portanto, chega a ser um “understatement” falar sobre a importância desse campo de conhecimento.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A2

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Tenho algumas lembranças bem marcantes, mas acho que as que mais me marcam mesmo foram de anos em que eu não participei, porque foram nesses momentos que a ausência de poder participar dessa experiência me fizeram perceber o quanto ela era importante para mim.

Lembro que no meu segundo ano do médio (e de aulão), eu fui viajar e não pude participar do aulão. Eu fui pra Itália com a minha mãe, e lembro que durante a viagem toda eu ficava pensando, desolada, em como eu não poderia participar do aulão daquele ano.

Mas acho que a lembrança mais marcante foi assistir ao aulão pela primeira vez como professora do [REDACTED]. Acho que foi nesse dia, enquanto eu assistia ao aulão, que a ficha realmente caiu de que eu era oficialmente professora, e ainda mais, professora no colégio que fez parte da minha vida por tantos anos.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Com certeza. O aulão nos faz perceber a história de modos que as vezes não são tão possíveis em sala de aula. No momento em que a cultura entra junto com a história, com a música, o teatro, e a dança, há uma aproximação e apropriação do conteúdo que as vezes não é possível numa aula tradicional. A cultura toca com muito mais facilidade em lugares de emoção e empatia que não são tão fáceis de se trabalhar dentro da sala de aula.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Acho que ocupa um papel bastante importante, não é a toa que acabei indo estudar história na faculdade e me tornando professora de história.

Durante a faculdade o estudo da história é feito com um aprofundamento maior, mas foi durante o estudo da história no colégio que eu comecei a desenvolver muito do senso crítico que eu tenho hoje. Mesmo que talvez naquela época eu não me percebesse dessa forma.

O aulão foi uma das muitas sementinhas da dúvida que foram plantadas na minha cabecinha, e que me fizeram perceber o mundo de uma forma mais crítica e consciente.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A3

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Frente a essa pergunta a primeira lembrança que me arremata é a Martha cantando... mas não sei se após uma análise minuciosa eu a escolheria como a lembrança mais forte... Existe apenas uma lembrança ou seria mais um emaranhado de muitas?

Em 2018 eu fui assistir ao aulão - a edição sobre o amor. Como eu estava cursando a faculdade em Porto Alegre, era difícil vir para Santa Cruz durante a semana. Nos anos de 2014-17 eu não consegui estar fisicamente presente. Mas, para minha alegria, em 2018, eu consegui vir e prestigiar o aulão.

A sensação foi de adentrar num mundo, o do [REDACTED], que embora já não fosse mais o meu, eu senti como se novamente o fosse. Como se o aulão tivesse encapsulado, para mim, o meu [REDACTED], de forma que eu pudesse revivê-lo no passar das horas. Ou, talvez, para me lembrar que o [REDACTED] não sai de mim, mesmo que a vida tome outros rumos de forma a ir se desdobrando em muitos outros mundos por aí fora.

Quanto ao meu mundo [REDACTED], é comum, quando eu encontro o professor Waldy, que falemos da edição de 2012 das marionetes. Eu adorei participar da concepção dessa cena. O trabalho em equipe com os meus colegas fluiu como se estivéssemos no terceiro ano e tivéssemos trabalhado há pelo menos três anos juntos - e estávamos e tínhamos. Lembro-me hoje da Marília falando: "ah daí o Bush de marionete.." e eu respondendo: "não, as marionetes são os outros três ali de frente..", e ela: "sim! também, mas imagina o Bush virando e ele também ser uma marionete?" e eu: "Verdade, sim! tem que ser!". Ah, quando as coisas fluem...

No meu primeiro ano, em 2010, no entanto, não foi bem assim. Mesmo fazendo teatro desde a quarta série, eu era ainda "verduxa" quanto ao aulão. Ainda não conhecia muito bem o professor Waldy, ainda não me dava muita liberdade quanto às sugestões de roteiro propostas por ele, e ainda tinha pouca noção dos conteúdos de história do ensino médio. Eu assumi o papel de uma narração sobre a Guerra Fria, mais especificamente sobre a queda do muro de Berlim e a reconfiguração da ordem mundial de uma bipolar para uma multipolar. Devo confessar que não cheguei, na época, a uma compreensão do texto que me foi incumbido narrar. Na apresentação da manhã - a primeira (o ensaio/estréia) - eu me esqueci da fala e improvisei algo em cima, mas não lembro o quê e não sei como. Pela primeira vez eu esqueci uma fala. Eu costumo pegar bastante pesado comigo e não foi nada legal esquecer uma fala. Dente todos os sentimentos que me acometeram o maior foi o de vergonha. Vergonha de eu ter me comprometido com o Waldy e com um grupo e de ter falhado. Ainda mais que o Waldy tem, como ele próprio sabe, fama de exigente.

Eu gosto de pessoas exigentes e eu detesto não corresponder a expectativas exigentes. A minha surpresa foi que, encontrando o professor Waldy após a apresentação, ele sorriu pra mim e me disse: "ah deu uma enrolada ali né... tá tranquilo tá tranquilo... de noite vai". Até onde me lembro de noite de fato foi. Essa é uma lembrança bonita que carrego comigo, a da lição de que está tudo bem errar, que errar - e não me refiro a erros, mas a ação mesmo de errar - faz parte. Agradeço o Waldy por isso, o Waldy e o mundo [REDACTED].

Encarando de novo a pergunta: "qual a sua lembrança mais forte?" eu me pergunto o que poderia dizer... Eu poderia responder diretamente à pergunta: aulão 2010, eu me esqueci da fala de manhã, o Waldy sorriu e apostou que daria certo à noite. Mas teria sido isso mesmo? Eu me lembro da Martha, da voz da Martha. Eu escuto a voz da Martha. A voz da Martha embalando muitas memórias e momentos que vão me remetendo a um mundo. É como ser lançada para esse mundo de novo, catapultada, assim, sem querer-querendo. O mundo [REDACTED] suspenso no tempo. Assistir ao aulão é, para mim, romper com as determinações do tempo físico - é estar em 2018, em 2010 e em 2012 ao mesmo tempo (e com a voz da Martha ao fundo).

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Eu realmente não saberia como estabelecer uma relação de causa e efeito entre o Aulão e a forma como compreendo a disciplina história e/ou a própria história. Eu gosto de história, leio e estudo assiduamente livros de história. Talvez e possivelmente o Aulão tenha contribuído para meu interesse pela história, isso eu poderia dizer. Mas, devo ressaltar, quando me atento à escolha de palavras da pergunta: "forma como compreendo a história", esse "forma como compreendo" me remete invariavelmente ao Gombrich, ao livro a História de Arte, a primeira leitura que fiz que me fez ver uma nova forma de compreender a história. Assim sendo, tomando a pergunta ao pé da letra, acredito que teria que responder não. Friso, no entanto, novamente, que muito provavelmente o aulão tenha contribuído para o meu interesse pela história.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Deparo-me com duas perguntas: (1) o papel que o estudo da história ocupa/ocupou na minha vida e (2) em que medida estudar história impacta/impactou sobre a minha leitura de mundo.

Quanto à (1), a história é há tempos uma constante na minha vida. Não consigo me lembrar de quando teria sido a última vez que eu tenha ficado mais de um dia sem ler qualquer coisa sobre história. Também não sei o que é viver meus dias sem pensar na história. Poderia dizer que o estudo da história ocupa, literalmente, espaço nos meus dias. Quanto ao papel do estudo da história, contudo, eu não sei bem o que responder... talvez conectando a ideia de papel com a de impacto sobre a leitura de mundo e me encaminhando, assim, para a (2)... Para responder à (2), diria, então, que a história impacta bastante sobre a minha leitura de mundo. Muito de como eu busco me situar no mundo advém das minhas reflexões sobre a história. A história acaba por me dar um senso de orientação temporal e espacial. Seria então mais ou menos isso, ou seja, impactar sobre a minha leitura de mundo, o papel que o estudo de história ocupa na minha vida?



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A4

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Ao reler os roteiros e rever as fotos das edições em que participei do Aulão de História, acessei memórias afetivas muito especiais, repletas de simbolismos e carregadas de aprendizados. Participar do Aulão era viver intensamente um misto de emoções em um período relativamente curto de tempo. Na verdade, essas emoções já começavam a se manifestar, ainda que com mais leveza, quando recebíamos o tema a ser abordado na apresentação de teatro. O processo criativo era impulsionado pelo desafio de construir uma cena, que contemplasse informações históricas a respeito de determinado tema através da arte. E durante esse processo vivenciamos frustrações, desentendimentos, descobertas, aprendizados e um encontro fantástico entre realidade e imaginação, história e arte. Todas essas emoções envolvidas no processo de criação tomavam uma nova configuração na tarde de segunda-feira que antecedia o dia da apresentação oficial do Aulão. Era nesse momento do ensaio geral que tudo ia tomando forma, imagem, som, sensações, ... Também era quando surgia o sentimento de união, que se concretizava na entrega das camisetas. Era como se esse sentimento de pertencimento ao grande grupo se tornasse mais visível, trazendo uma identidade, algo em comum entre tantas pessoas comprometidas com a realização do Aulão. A primeira apresentação, na manhã seguinte, era para nossos colegas e professores, e também era a primeira vez que víamos tudo acontecer de fato. Por isso, além da timidez de apresentar para os colegas, também tinha a expectativa de dar tudo certo. Lembro que o período da tarde dos dias de apresentação era sempre de muita ansiedade e desejo de voltar logo para o palco para poder vivenciar todas aquelas emoções de novo. Na apresentação da noite o público era outro, mas o frio na barriga era o mesmo. Na medida em que as apresentações da noite fluíam melhor, a alegria e a gratidão por estar participando do Aulão começavam a pulsar no coração. E quando todas essas emoções iam encontrando espaço aqui dentro, era hora de encerrar mais um ciclo. Ia escrever sobre cortinas se fecharem para simbolizar esse encerramento, mas lembrei que o Aulão sempre terminava com música. Era quando todo mundo se abraçava, pulava, dançava e cantava juntos, mesmo sem saber letra. Pensando assim, percebo que era a forma mais bonita e especial de encerrar um processo tão significativo para todos nós. Por isso, quando penso em escrever sobre lembranças relacionadas ao Aulão, penso justamente nas emoções de vivenciá-lo.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Acho que sempre tive mais facilidade em integrar e compreender determinados conteúdos quando estes eram acompanhados de imagens. Principalmente na disciplina de história. Lembro que gostava de acessar imagens relacionadas ao tema que estava sendo estudado em sala de aula, pois sentia que, de certa forma, conseguia me conectar com aquele momento histórico. E o Aulão expressa um conjunto de imagens em diversas configurações: fotografias, vídeos, cenas teatrais, leitura de poesias, músicas. No lugar de espectadora, mesmo que das coxias, todas essas formas de expressão sempre me mobilizaram de alguma forma durante o Aulão. Mas lembro de sentir algo muito forte quando a banda estava tocando e o videoclipe da música era exibido no telão. Era como se, através da letra, da melodia e do videoclipe, fosse possível “viajar no tempo”, despertando diferentes emoções e conectando-se com o contexto histórico que a música representava. Na maioria das vezes eu sentia medo e angústia. Talvez por conseguir entender ou imaginar o que as pessoas estavam vivenciando naquela época. Apesar de temporário, esses momentos eram intensos o suficiente para mobilizar afetos e mudar percepções, aproximando-se de um sentimento de empatia com a própria história. Assim, a história que parecia tão distante ficava mais próxima, mais perceptível, pois deixava de ser somente uma associação entre datas, nomes e fenômenos e tornava-se história de vidas, pessoas, coletivos. A mudança na forma como compreendo a história também se deu pela participação ativa na criação das cenas de teatro. Quando recebíamos as orientações e o tema a ser trabalhado pelo grupo, tínhamos a missão e o desafio de buscar informações que pudessem fundamentar o desenvolvimento da cena a ser apresentada. Entre os primeiros rabiscos do roteiro e a apresentação da cena, ocorria um processo alquímico – em seu sentido mágico de transformação – entre os conhecimentos acerca do fato histórico e os elementos cênicos da arte. Durante esse processo, talvez sem ter consciência dos seus efeitos na época, estávamos exercitando o pensar e o sentir, conectando essas duas dimensões e tornando possível o agir, que se consumava na atuação do teatro. Ou seja, era necessário realizar este movimento de transformação do fato histórico como ele se apresenta através de livros, textos e artigos, em uma linguagem sensível e simbólica, utilizando os recursos da arte. Assim sendo, o conhecimento (conhecer) fazia sentido (sentir) de alguma forma, e com significados diferentes para cada um que o vivenciava.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Durante a vida escolar, tinha uma percepção a respeito do estudo da história muito diferente de como a compreendo hoje. Naquela época, sabia da importância de estudar história, e tinha interesse pela disciplina, mas a via muito mais como uma matéria da grade curricular, com conteúdos a serem estudados e avaliações a serem realizadas. Na graduação, iniciei um novo ciclo de vivências e trocas, que me possibilitaram conhecer outras realidades e modos de viver. A partir disso, passei a compreender o sentido e o significado de tantos conceitos, conhecimentos e reflexões que o estudo da disciplina de história havia me proporcionado na época da escola, mas que ainda habitam em mim. Na verdade, estes estudos fizeram e ainda fazem parte da minha constituição como sujeito, da minha formação, da forma como percebo e leio o mundo. Neste sentido, o estudo da história, mesmo em diferentes etapas da minha vida, contribuiu significativamente para a ampliação da leitura e compreensão que tenho hoje acerca do ser humano e suas relações, dos fenômenos do mundo e da própria história. Como exemplo, quando estava aprendendo sobre o Feminismo na escola, tinha consciência da sua magnitude para a história, mas não percebia a efetivação do movimento no dia-a-dia. Seguindo a trajetória pela vida, comecei a perceber o Feminismo nas minhas interações cotidianas, integrando-o na forma como me relaciono comigo mesma e com o mundo. Por isso, acredito que quando o estudo da história mobiliza o pensar e o sentir, começamos a perceber a própria vida e o mundo que nos cerca de uma forma diferente, com um olhar mais sensível e crítico. Assim, o estudo da história nos permite atribuir sentido e significado para as nossas vivências, que também pertencem a esta dimensão coletiva da história.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

<b>NOME:</b> A5
<b>2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?</b>  Para mim, a lembrança mais forte do Aulão foi perceber o impacto do teatro sobre o movimento feminista no público que o assistiu. Muitas pessoas vieram comentar conosco sobre a cena, se mostrando verdadeiramente tocadas pelo que foi mostrado. Para mim, foi extremamente gratificante e até mesmo surpreendente perceber isso. Conseguir, em um curto espaço de tempo, com arte, sensibilidade, e muita intensidade, fazer jus a uma luta que foi e é tão importante. A cena foi construída com muitas simbologias, que fizeram uma realidade presente em muito mais do que apenas na fala dos atores. E acredito que esse é o grande diferencial do Aulão no processo de aprendizagem e disseminação da história. Sensibilizar por meio de diferentes formas de se perceber a história, vislumbrando seus diversos atores, permitindo que o público se transporte para a perspectiva daqueles que ali estão sendo retratados, e não apenas aceitando fatos que comprovadamente aconteceram.
<b>3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?</b>  Enquanto estudante do ensino médio, acredito que o Aulão contribuiu em muito para mostrar que a história está por toda a parte, e se mostra a todo momento de diversas formas, que não se trata apenas de uma matéria que precisamos aprender para passar no vestibular. Para além do contexto de estudante, o Aulão criou um senso de responsabilidade de continuar com o conhecimento vivo, pela importância de manter a história presente em nossas reflexões sobre o que é atual. Mas principalmente, o Aulão me fez enxergar que quem faz história somos nós mesmos.
<b>4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?</b>  Estudar história para mim é como o início do processo de autoconhecimento de todo mundo. Perceber o quanto a vida mudou com o decorrer dos anos nos faz perceber como somos adaptáveis e diversos. Acredito ser primordial para entender os aspectos que norteiam a vida atual, que foram e são alterados constantemente por nós mesmos, ainda que muitos estigmas e memórias coletivas sejam persistentes e difíceis de se desvencilhar para a criação de novos momentos. Estudar história é entender as lentes que usamos, sem perceber, para enxergar a vida em sociedade e a nossa relação com o planeta.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A6

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

A minha lembrança mais forte são os momentos que vivi nas coxias do teatro enquanto o Aulão acontecia. A emoção de ver de cima do palco o Aulão acontecendo, de estar perto das bandas que se apresentavam e dos colegas que atuavam. De ver lá de cima às pessoas na plateia se emocionando e cantando junto, a conexão e a energia que isso causava em todos nós que ficávamos no fundo da coxia, assistindo e vibrando juntos.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

No Aulão a gente encenava, criava cenas em cima de fatos reais, de acontecimentos e marcos históricos. O que a gente apresentava ali no palco muitas pessoas da plateia viveram, viram acontecer, era como reviver um momento da vida delas. Em 2015, um dos quadros que participei falava sobre o Plano Cruzado e no final do Aulão, um senhor veio conversar comigo e com meus colegas para nos contar como tinha sido para ele viver aquilo. Foi assim que minha percepção sobre história foi mudando. O estudo começou a fazer mais sentido.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

A disciplina de história sempre foi uma das que mais exigiu esforço de mim. A mesma história pode ser contada de várias maneiras e eu precisei muitas vezes, de detalhes para entender. O primeiro contato que tive com a história foi no colégio e quando me formei, achei que não estudaria mais ela. Porém, estava enganada. No primeiro semestre da faculdade eu já me deparei com uma disciplina que abordava a história da Enfermagem. Com isso, aprendi que tudo e todos tem uma história. Aceitei que a história faz parte da gente e compreendi que o que vivemos hoje vai ser história e que podemos evoluir e aprender muito conhecendo-a.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A7

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

São tantas lembranças... mas a que me marcou profundamente, foi minha primeira participação. Foi no ano de 2014, com um grande desafio, interpretar o ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com um discurso pela preservação ambiental. Fazer a personificação de um ex presidente com características de expressão tão marcantes não foi nada fácil (foi extremamente desafiador), assim como sua caracterização física. Lembro que precisava utilizar uma barba. Na noite, havia me esquecido dela em casa. Como faria para arrumar uma barba na hora da apresentação? Então, peguei minha borracha raspei ela com uma tesoura e coleí no rosto com cola tenaz. Foi uma loucura, mas no final ficou significativo tanto a característica física, como a intelectual.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Completamente! Minha forma de estudar e interpretar a história teve um olhar muito mais amplo e curioso, pois quando criamos um roteiro para uma peça de teatro, baseada em fatos reais, temos que fazer uma pesquisa de forma ampla. Dessa forma, torna-se possível construir e compreender, de forma clara e objetiva, o conhecimento. O Aulão de história possibilita, de forma divertida e lúdica, o contato com vários períodos históricos, bem como distintos assuntos contribuintes para o nosso campo de pesquisa e aprendizado. Destaco que essa metodologia nos mostra um distinto caminho para as aprendizagens.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Compreender os recortes históricos e os acontecimentos globais faz relação com o entendimento atual do mundo. Entender os processos e evoluções/regressões da humanidade perante os avanços, faz com que se torne possível dar significado à vida. O gosto pela história sempre se fez presente em minha constante construção de identidade, porém, a metodologia adotada ao abordarem os assuntos fez com que outros caminhos fossem traçados. O viés da Arte ocupou um importante espaço em minha trajetória acadêmica, pois as peças teatrais e os documentários representavam e demonstravam de maneira significativa o que eu almejava.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A8

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Me lembro muito da sensação de estar no palco nos três aulões que participei: o nervosismo, a animação, o sentimento de dever cumprido junto com muita diversão. Assistir o aulão das coxias é realmente uma experiência muito diferente da de assistir no público, além do ângulo ser diferente, saber que vamos atuar e sermos vistos e ouvidos por outros é com certeza a fonte de nervosismo e entusiasmo de todos que já estiveram no aulão.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Com certeza produziu diferenças, estudar história e juntá-la com arte: a dança, o teatro, a música, o visual, fez eu perceber e dar mais valor para tudo isso, justamente por perceber que tudo está interligado por um simples fato: são ações que apenas o ser humano é capaz de criar, produzir, manipular, transformar o ordinário em único. Hoje compreendo com muito mais entusiasmo todas as ações humanas e percebo nas pessoas ao meu redor cada ação produzida, me tornei mais analítica em relação a isso, a querer investigar as ações humanas. Consequentemente a essa visão que eu adquiri através do estudo de história e de minha participação no grupo de teatro do colégio e no aulão, fui completamente influenciada a me tornar mais crítica, a entender melhor quem sou eu e em que tipo de sociedade estou inserida. Isso, com toda a certeza, me influenciou muito na minha decisão de algum dia querer fazer ciências sociais, a fim de entender quem somos nós.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Estudar história e utilizar no aulão me deu a oportunidade de perceber que todas as áreas do conhecimento estão articuladas e são dependentes, compreendo que não existe nada que o ser humano tenha criado que seja desnecessário, talvez sem uso, mas tudo é uma peça do quebra-cabeça da vida. Além disso, percebo hoje, como aluna de pré-vestibular, como o próprio enem cobra essa interdisciplinaridade, a qual hoje vejo com mais clareza. Claro, a vida também cobra essa noção, estar interligado com todas as áreas e, principalmente, compreender a história e a arte (ferramentas do aulão) nos traz sensibilidade e uma visão de mundo mais social e comunitária, com certeza sou mais eu hoje por causa desses ensinamentos.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

<b>NOME:</b> A9
<b>2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?</b> Quando a gente invadia o palco em alguma música da banda
<b>3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?</b> Com certeza. Tem várias formas de aprender, a forma do aulão me fez colocar em movimento minha criatividade, meu pensamento crítico, minha escrita, meu corpo e minha voz. Isso me fazia compreender mais pois me colocava por completo em ação, não apenas sentada escutando. Já me peguei refletindo sobre os meus valores, minhas ideias, minha história e o mundo que está ao meu redor durante o processo de montagem do aulão e também na apresentação, onde eu via o trabalho dos outros colegas.
<b>4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?</b> Estando dentro de uma universidade em um curso que trás à tona a história, esse estudo tem um papel fundamental. As aulas teóricas, por exemplo, tratam basicamente sobre história, vai desde entender o teatro por onde começou, quando, por que, como isso se espalhou no mundo, como foi isso no Brasil, como os períodos históricos - como ditadura - interferiram nisso, como a nossa cultura trata a arte, por que a nossa situação é essa... até entender meu lugar na sociedade, como cheguei aqui e o que fazer com isso. A história faz conhecer o teu passado, entender o teu presente e poder mudar o teu futuro. É assim que entendemos o mundo, o que está ao nosso redor e também nos entendemos dentro disso, podendo usar nossa vivência e espaço para criticar, reivindicar valores e mudar.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A10

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

A vez em que eu participei, em 2017. Eu tava no terceiro ano e o professor Waldy me chamou pra fazer parte de uma esquete sobre Star Wars. Eu confesso que eu primeiramente fiquei confuso, porque eu nunca participei de teatro ou coisa do tipo, só do Grupo de Debates. Foi uma experiência única, que marcou muito o meu terceiro ano.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Sim! Na escola eu não saberia botar em palavras, mas na faculdade eu aprendi que a prática é o melhor jeito de aprender as coisas. Nesse caso, a prática do aulão foi uma maneira muito interessante de aprender e abordar certos conteúdos

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

De uma forma geral, na formação do pensamento crítico. É difícil não usar aquela ideia de "conhecer a história pra não repetir os erros dela" (ou alguma coisa assim, agora não me vem certo à cabeça), mas isso se aplica muito bem nesse caso. Ter conhecimento de que o que ocorre atualmente não é algo pontual, mas sim é produto de diversos acontecimentos passados, ajuda muito na hora de compreender o mundo. (isso parece coisa que eu colocaria nas tuas questões dissertativas, mas é bem isso que eu entendo kkkkkkk)

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A11

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

“Hoje, vocês são os nossos diretores”

Minha sensação naquele momento foi inexplicável. Tudo aconteceu na sala de artes logo abaixo do teatro. O tema era ousado: nós éramos encarregados de produzir uma paródia da antiga novela “Que Rei Sou Eu?”, retratando os diversos problemas de nosso Brasil contemporâneo. Nos transferimos para o reino de Bruzundanga, e abordamos temas como a crise dos “carroceiros”, a corrupção e os direitos humanos. Nós éramos quatro jovens inspirados com um roteiro cheio de sarcasmo e ironia nas mãos, e tínhamos duas das nossas maiores inspirações no teatro sentados à nossa frente. Nossa trajetória no palco funciona como uma escalada, e esse momento simbolizava os últimos degraus do Aulão de História para nós. Depois de tantos aprendizados e “puxões de orelha”, de incontáveis apresentações e de inúmeros roteiros criados, nós quatro estávamos prontos.

Naquele ensaio, os papéis foram trocados e nós éramos os diretores. Tínhamos o privilégio de atuar juntamente aos nossos grandes professores, a Simone e o Duca, e a forma como acreditavam em nossa capacidade foi marcante. Eles até faziam perguntas sobre a própria atuação para nós.

“Como imaginaram essa parte? Essa entonação está certa?”

“Ei pessoal, acham que o público entende se eu der esta resposta?”

Todos eram iguais naquele ensaio na sala de artes, e eu consegui ver a concretização de toda a nossa evolução teatral. Naquele momento, não éramos mais apenas alunos de teatro, mas sim colegas de atuação. Essa mudança de perspectiva foi muito forte para mim. O ciclo estava completo, e nós estávamos prontos para encarar o mundo.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Era uma noite fria de 2017 e o som da plateia através das cortinas era hipnotizante. Foi o meu primeiro ano como parte do Artuando e o meu primeiro Aulão de História. Naquela noite, eu apresentei o meu primeiro monólogo como ator, e o nervosismo de primeira viagem já era esperado.

No camarim, meus amigos eram incansáveis na tentativa de pintar meu rosto de laranja e fazer com que meu cabelo parecesse uma peruca mal posicionada. Afinal, minha caracterização como Presidente Donald Trump precisava ficar perfeita. Eu respirei fundo e entrei no palco, me posicionando sentado em frente à plateia.

Com um toque de humor inteligente, nossa cena retratava os limites da liberdade.

Recriamos no cenário o muro que divide a fronteira entre os Estados Unidos e o México. No drama, quatro imigrantes ilegais pulavam o muro em uma incansável busca pelo tão desejado “American Dream”, porém, ao pisarem em solo americano são recepcionados pelo meu personagem. Ele determina quais são os planos da nação para eles, o que inclui quais serão seus empregos e a forma que serão tratados pelos “verdadeiros” cidadãos americanos.

O que eu não sabia naquela noite era que, três anos depois, Donald Trump se tornaria o meu presidente, e, diferente de como aconteceu no Aulão de História de 2017, dessa vez eu represento os imigrantes. Eu estou me preparando para estudar em uma das melhores universidades dos Estados Unidos, sendo selecionado para um programa altamente competitivo de estudantes. Mesmo assim, sendo um imigrante legal e com prestígio, alguns americanos ainda me veem como “o estrangeiro que está roubando a vaga universitária de um nativo”.

Naquela noite de 2017, eu fui mergulhado em um tema que ainda teria muito impacto na minha vida: a xenofobia. Muitas vezes pessoas irão me julgar pelo meu lugar de nascimento antes de avaliarem as minhas reais capacidades. Isso é triste, mas é real.

Para ser sincero, eu não sentia nenhuma conexão com a história antes do meu envolvimento no Aulão de História. A disciplina sempre foi um desafio para mim. Eu não conseguia enxergar a forma como ela influenciava o mundo atual, e ficava entediado lendo sobre tantos fatos ocorridos no passado. A História parecia sempre estar morta, enterrada em meio a livros empoeirados. Porém, a única forma que encontrei de entender a xenofobia foi através da história. E agora, quando eu olho para trás e reflito sobre tudo o que aprendi, eu percebo o quão a história é viva.

Quando eu interpretei Donald Trump e joguei palavras ácidas para os imigrantes mexicanos, eu nunca pensei que as mesmas palavras poderiam ser usadas contra mim no futuro. Eu percebi que fatos que ocorreram no passado se repetem através das eras, e isso mudou a minha visão da disciplina.

Depois do meu envolvimento no Aulão de História, a História se tornou pessoal para mim – um lugar no qual posso buscar explicações para o mundo contemporâneo. Afinal, agora eu percebo que eu faço parte dela. A História é viva.

#### **4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Depois da minha formatura em 2018, eu percebi o quão profundo era o meu conhecimento da História em comparação ao restante dos estudantes brasileiros. Em momentos simples, como quando assistia o noticiário com a minha família, percebia que sempre podia acrescentar conceitos históricos interessantes em nossas discussões.

Um tempo atrás, eu pensava que o estudo da História servia apenas para momentos assim, nos quais posso usar fatos e acontecimentos em conversas interessantes. As vezes a utilizava para saciar a minha curiosidade sobre o passado, mas nunca ia muito além disso.

Quando comecei a pesquisar aulas que poderia me registrar na faculdade, percebi que todos os departamentos tinham alguma cadeira relacionada com História. Até mesmo os departamentos considerados mais exatos como o Departamento de Física ou de Matemática. De primeira, eu não entendia a relação entre entender a história dessas disciplinas e os estudos que eu gostaria de realizar nessas aulas. Isso mudou quando refleti melhor sobre o assunto, e a minha conclusão pode ser simplificada em um grande e antigo dito científico:

“Se eu vi mais longe foi por estar apoiado sobre os ombros de gigantes.”

- Issac Newton

Eu aspiro ser um grande cientista um dia, e sei que todas as minhas conquistas só serão possíveis devido as grandes mentes que vieram antes de mim. Mais importante, eu devo conhecer e valorizar as histórias desses mestres do passado. Acredito que o estudo da História é fulcral pois percebo que o mundo atual, seja na ciência ou na arte, é totalmente moldado pelas histórias das pessoas que vieram antes de nós. Agora, quando eu leio o mundo ao meu redor, eu entendo que os eventos que acontecem no presente são um fiel fruto dos acontecimentos do passado.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A12

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

A primeira cena que me vem em mente, é o momento catártico final, no qual exultávamos pela missão cumprida e nos sentíamos plenos. No entanto, a lembrança mais marcante era a produção das cenas de teatro, sendo que elas, dificilmente, eram nossa única prioridade, já que começavam em meio aos Jogos de Integração e passavam pela semana de provas parciais. Entretanto, longe de ser mais uma tarefa a cumprir, tornavam-se momentos de refúgio criativo. Hoje, percebo que essa vivência desafiadora molda traços de personalidade e nos fortalece para a vida.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

A participação no evento, fortaleceu a compreensão de que as narrativas de acontecimentos distantes temporalmente assemelham-se a situações vivenciadas na atualidade e que a compreensão desses fenômenos comportamentais e sociais permitem posicionamentos críticos diante da contemporaneidade.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

A história como parte do dia a dia, sendo criada a partir de atos humanos dentro dos seus diversos contextos... sentir-se parte dessa história viva sempre me instigou ao estudo da História. Sendo que hoje já não consigo olhar para algo simples- como um brigadeiro- sem pensar e fazer associações com o que representa ou na história que carrega - Brigadeiro Eduardo Gomes, Revolta do Forte, Os 18 do Forte... Portanto, não posso perceber as grandes situações - políticas e sociais - de forma binária ou simplória, pois nem as pequenas, como um doce, são tão simples quanto aparentam.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A13

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Uma lembrança que tenho é da minha apresentação em 2018, quando antes de a nossa cena começar e eu já estar no palco (naquela horinha que tá dando um vídeo ou propaganda), eu olho pra cima e vejo o Waldy balançando os braços de olhos fechados aproveitando aquele jingle satírico de como uma propaganda política é. Isso me marcou muito porque eu consegui ver lá do palco como tu tava aproveitando o espetáculo, e achei linda essa tua entrega ao show (minha admiração por ti só cresceu de lá pra cá).

Não consegui escolher só um momento marcante. Então escrevi dois!

Minha lembrança mais forte do aulão vem desse último que participei em 2019, pois tenho na memória eu mandando pro Waldy meu roteiro e ele me ajudando a aperfeiçoar aquela cena. É uma lembrança simples, mas ela tá sempre guardada com muito carinho no meu coração pois eu trabalhei ao lado do criador de todo esse aulão incrível que hoje faz parte de mim (é que eu tive a honra de escrever um roteiro em conjunto com o Waldy. Quando em todos esses anos de [REDACTED] e de teatro eu ia imaginar que uma loucura dessas ia acontecer, eu escrever um roteiro com o coordenador/professor mais temido e amado do colégio).

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Não é segredo pra ninguém que a história sempre fez parte da minha vida, sempre foi minha matéria favorita, então qualquer coisa relacionada a história me toca. Mas acho que o aulão transformou essa relação que eu tinha com a matéria, pois eu consegui unir a história com a música, e eu acho essa relação incrível. A música sempre foi uma parte importante da sociedade e cultura, então unir essas 2 coisas só fez sentido pra mim quando vivi o aulão. E o aulão aborda assuntos que não são necessariamente passados como conteúdo em sala de aula, então ele enriqueceu muito meu conhecimento nessa área, fazendo com que eu entendesse muito melhor o que acontece no mundo hoje, que é a razão pelo meu fascínio por História.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Eu sempre entendi a história como uma forma de explicar o presente e futuro a partir de atitudes passadas, ou seja, a história de hoje muitas vezes se repete. Essa é a parte incrível de entender e aprender história, e as matérias humanas no geral, já que elas tem o poder de ajudar-nos a entender a sociedade e como ela se comporta (algo recorrente nos pensamentos de uma futura psicóloga - creio eu que social-). A forma como eu vejo o mundo hoje se molda nos meus conhecimentos adquiridos da história, então o papel dessa área na minha vida é mais que especial.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

<b>NOME:</b> A14
<b>2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?</b>  Aulão de 2019. Após apresentar uma esquete humorística --muito bem recebida-- sobre "amores em tempos virtuais", entrar na coxia e começar uma das tantas apresentações musicais. O teatro inteiro em sintonia. Um "baita" momento.
<b>3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?</b>  Sem dúvidas! Sempre fui um admirador da história, como disciplina, por sua constante mutação e sua relevância atemporal. Porém, com o aulão, ela se tornou algo mais tátil, mais instigante. Ao passo que eu era desafiado a escrever esquetes, por exemplo, era convidado a compreender e aplicar fatos históricos dentro de uma narrativa. Todas as vezes, tive um gigantesco acréscimo e uma expansão na maneira de enxergar a história e suas implicações na sociedade em que vivo. Uma experiência gratificante!
<b>4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?</b>  O estudo da história é, hoje, aquele ao qual dedico mais tempo. Por ser uma matéria viva, também é muito convidativa e acabou por direcionar meus horizontes em um futuro profissional. Acredito que ela se torna, cada vez mais, importante e contribui para uma melhor compreensão de mundo. Em minha área de maior interesse, as artes, há uma constante aglutinação de ideias com a história. Tenho a percepção de que uma não sobrevive sem a outra e de que, talvez, sejam as aliadas que trouxeram mais evolução ao longo do tempo.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A15

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

É difícil escolher apenas uma lembrança, mas quando penso em Aulão o que vem em mente é a imagem de eu sentada na beirada do palco, olhando a plateia, bem de pertinho. Aliás, se eu fechar os olhos consigo viver aquele momento de novo. Eu e mais cinco alunos declamamos e cantamos "Roda viva" de Chico, a verdade é que não sei se o público acompanhava a letra e a melodia como nós, mas lembro perfeitamente de ouvir o silêncio da plateia e de perceber todos os olhares voltados a nós. Cantar "Roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião. O tempo rodou num instante nas voltas do meu coração" naquele silêncio significou muito pra mim, em tantos sentidos. Dar voz a uma parte da história do Brasil, genialmente narrada por Chico, é sempre tocante.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Definitivamente. O Aulão tem o poder de tornar a história, seja a disciplina ou a própria história, "palpável" àqueles que o assistem e participam. Nesse sentido, o Aulão consegue trabalhar História através da arte - com esquetes, trechos cinematográficos, música, poesia e dança. É inquestionável que com recursos artísticos o indivíduo se torna capaz de absorver, compreender e refletir sobre o tema abordado e, sobretudo, entender a temática dentro da sua realidade. A mistura de recursos e diferentes formas de abordagem no Aulão com certeza tornam a História mais interessante, atraente e, portanto, mais real.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

É difícil não responder o óbvio e não soar sarcástico. Preciso ser sincera em dizer que estudar história nunca foi um sacrifício, na verdade, sempre foi um prazer. Eu costumo dizer que história juntamente com as demais disciplinas de "humanas" e com os amplos recortes da arte proporcionam ao estudante um tipo de conhecimento que não se limita em ser "conteudista". Aqueles que não conseguem fazer essa leitura desse tipo de estudo caem na ilusão de que história se baseia em memorizar nomes e fatos importantes, é triste desconhecer a subjetividade. Eu não queria ter de usar um clichê aqui, mas é simplesmente a verdade: quanto mais eu busco conhecer a história de um lugar, mais eu compreendo a realidade desse, sobretudo, não caio em pensamentos e em discursos vazios porque eu vejo seu espelho e origem no passado. Além disso, no momento em que analiso a história

de um lugar através da música, da literatura, do teatro e da dança a história se torna mais real, "palpável" e subjetiva enfim. A genialidade do Aulão é reunir todas essas formas válidas de expressão e narração de uma história e conseguir, dessa forma, transportar o espectador (bem como o participante do evento) para a situação retratada pela temática do Aulão.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A16

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Minha lembrança mais forte foi quando eu me dei conta do quanto o aulão era importante para mim. Particpei a primeira vez do aulão quando estava no 9º ano, ou seja, eu conhecia poucas pessoas que estavam participando, e portanto, fiquei aterrorizada (o que também é uma lembrança que me marcou muito, pois tive contato com muitas pessoas diferentes e que gostavam da mesma coisa que eu – mais um benefício do aulão -) . No entanto, naquele ano eu me apaixonei pelo que aquele evento proporcionava para todos os alunos, e me sentia muito importante participar dele. No ano seguinte, minha expectativa era enorme para participar, e mais uma vez, superou minhas expectativas. Quando eu estava no 2º ano do Ensino Médio, eu havia planejado uma viagem com minha família para o exterior, mas a viagem caía exatamente no dia do evento. Eu fiquei apavorada por não poder participar daquela edição, e então eu fiz de tudo para mudar a data da viagem. Conseguimos transferir a data e inclusive tivemos que mudar alguns destinos de passeio, mas ocorreu tudo maravilhosamente bem, pois poderia fazer as duas coisas. Com tudo isso, me dei conta do quanto esse evento movia o [REDACTED], de quanta importância ele tinha para os alunos que participavam, e, portanto, se tornou a lembrança que me marcou muito (além de muitas outras hihi), o ano em que eu literalmente movi muitos esforços e montanhas para participar de tudo isso.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

O Aulão de História transforma o aprendizado da disciplina em uma maneira dinâmica e divertida para quem o faz e o assiste. Durante algumas peças e esquetes feitos, há muita reflexão além da forma conteudista de explicação, levado para lados emocionais, que, conseqüentemente, nos faz compreender melhor os acontecimentos. Da mesma forma que o lado musical, que traz muita cultura e reflexões sobre os assuntos tratados.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Eu sempre fui muito fã de estudar história pela curiosidade. A disciplina nos mostra fatos e explicações sobre fatos fora da nossa realidade atual, o que amplia nossa visão de mundo por nos mostrar novas (antigas) perspectivas. Assim como esse conhecimento nos ajuda a entender a nossa perspectiva atual, levando assim uma maior compreensão sobre acontecimentos, ampliação da cultura e noção de resto de mundo, transformando nossa leitura de mundo para uma leitura fundamentada.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A17

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Em 2012 conheci o Aulão de História através da participação de minha irmã, que a partir daquele ano, começou a sua jornada no EM participando do Aulão por causa do teatro, tal atividade que eu apreciava muito desde aquela época. Naquele tempo, eu não tinha noção da grandeza do espetáculo, até ter a minha primeira experiência no palco do evento. No meu primeiro Aulão, em 2019, interpretei John Lennon, um grande cantor e compositor que teve extrema importância na expansão do ativismo pela paz durante a Guerra do Vietnã. A lembrança de estar no palco representando uma figura tão importante para história, que apesar de ser passada, continua sendo surpreendentemente atual, me passa um sentimento muito forte. A junção das cenas de teatro com as músicas que sempre possuem alguma ligação, torna-o em um espetáculo extremamente harmonioso e impactante.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Com certeza! No ensino fundamental eu nunca fui muito ligada à matéria. O Aulão cria um vínculo muito forte entre o aluno e a disciplina, pela a história ser representada de maneira tão real e harmônica. É um jeito diferente de ensinar história, e muito inovador comparado ao nosso tipo de ensino no ensino fundamental. Acho que principalmente o jeito de como a história é tratada no Aulão torna a disciplina mais divertida, com músicas, peças de teatro e até danças que complementam tudo que está sendo ensinado. E além de trazer um conhecimento histórico, o professor Waldy sempre dá um jeitinho de trazer uma parte da história que condiz com o que estamos vivendo no nosso mundo atual, por isso o espetáculo se torna muito impactante na maneira como as pessoas enxergam o agora! E sempre aborda um assunto muito importante a ser discutido no momento.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Vou confessar que antigamente eu não dava muita importância ao estudo da história (e me arrependo amargamente). Mas com o passar do tempo percebi que muitas coisas que acontecem atualmente são reflexos da mesma. Às vezes ela chega a se repetir em consequência de mentes retrógradas que vivem em um tempo que não condiz com suas ideias, como estamos vivendo atualmente, infelizmente. E a partir dessa realização, o lugar que a história passou a ter na minha vida foi completamente diferente. Acredito que todos nós devíamos ter a história como um conhecimento obrigatório em nossas vidas, para não repetirmos situações causadas pela ignorância, que poderiam ser facilmente evitadas.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A18

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Tenho várias memórias fortes do Aulão porque era a noite que eu via meu irmão se apresentar e ver todo o esforço e tempo dado para a apresentação tao incrível, e acabou sendo uma das minhas noites mais esperadas do ano. Acho que minha lembrança favorita deve ser minha primera participação, já que tava tendo a experiência única do Aulão. Meu papel não era de grande "importância" mas o verdadeiro prazer veio em ajudar no projeto tão fantástico que é o Aulão de História. Foi uma imensa felicidade de ver o modo como são criados cada momento do espetáculo e por cima comecei a valorizar ainda mais o projeto em ver todo o carinho, tempo e amor dado pelos alunos, professores e todos que ajudaram e participaram.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

A minha participação ou apenas como membro da platéia já trouxe um modo diferente de ver a história. O Aulão me deu uma visão completamente diferente em momentos importantes da história através de música, teatro, videos, danças e outras formas diferentes. Quando fui ver o meu primeiro Aulão 5 anos atrás, me fez apreciar a matéria de forma completamente diferente de antes.

**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

Agora, na situação que estamos passando com política e os protestos, trás o mundo inteiro a repensar o modo de como ainda repetimos os mesmos erros. A história é a coisa mais importante que temos. É o registro de todos nossos erros e conquistas que fizemos como sociedades ou países durante séculos e séculos. O impacto foi que me trouxe uma maneria de ver diferente, me deu a chance de formar minhas opiniões de forma que também entenda as de outros.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 1

**NOME:** A19

**2) Qual é a sua lembrança mais forte em relação ao Aulão de História?**

Eu não lembro exatamente em que ano eu comecei a assistir aos aulões, mas eu lembro de querer ir todos os anos, mesmo antes de conseguir entender por completo tudo o que estava sendo dito e apresentado. Eu e as minhas amigas sempre combinávamos de irmos juntas, às vezes com os nosso pais, às vezes sozinhas. A minha lembrança mais forte em relação ao Aulão não é uma acontecimento, mas sim o que eu sentia todo ano. Sempre tive a sensação de estar assistindo a um espetáculo incrível, um verdadeiro show de rock, uma maravilhosa peça de teatro e uma grande aula de história, tudo de uma vez. Todos os anos eu saía do Aulão com a vontade de um dia participar daquilo tudo e poder transmitir para a plateia tudo aquilo que sempre me encantou no Aulão.

**3) Sua participação em um Aulão de História produziu alguma diferença em relação à forma como você compreende a disciplina história e/ou a própria história?**

Quando eu ainda não participava do Aulão, uma das coisas que me fez voltar todo ano para assistir é a forma como a história é apresentada, que ao mesmo tempo que entretém o público, também ensina. Eu acho que todos os anos que eu assisti ao Aulão eu sempre saí ainda mais interessada em história. A minha primeira participação em um Aulão foi em 2019, e a cena que eu apresentei com os meus colegas foi sobre o Bed-in, protesto pacífico, realizado por John Lennon e Yoko Ono, contra a guerra e para promover a paz mundial. Eu não sabia o que tinha sido o Ben-in, então para montar o roteiro tivemos que pesquisar e ler sobre o assunto e isso foi algo que eu gostei muito de fazer. E eu acho que o Aulão é sobre isso, sobre a gente pesquisar e aprender coisas que não sabíamos antes, conseguir relacionar esses acontecimentos com a atualidade e nos divertirmos fazendo isso. Primeiro assistindo e depois participando, o Aulão me ensinou que história é muito mais do que somente o que aprendemos em sala de aula e nos livros didáticos, e me ensinou também a procurar as relações entre as músicas e o momento em que foram criadas e as conexões entre os fatos passados e os ao acontecimentos atuais.



**4) Que papel o estudo da história ocupa/ocupou na sua vida? Em que medida estudar história impacta/impactou sobre a sua leitura de mundo?**

O estudo da história ocupa um papel muito importante na minha vida, de modo que eu sempre tento relacionar coisas que eu leio, assisto e presencio com acontecimentos histórico e fatos passados, e na grane maioria das vezes algo que eu aprendi em história ajuda na minha interpretação da situação. Estudar história não só me permite e me incentiva a ter uma leitura de mundo ampla, como também me torna, de certa forma, uma pessoa mais empática, de modo que, diante de qualquer situação eu procuro pensar e avaliar o que causou e quais acontecimentos levaram aquele cenário a acontecer, para então julgar a situação, da mesma maneira que em história estudamos tudo o que levou a determinado acontecimento e o que quais outros eventos esse desencadeou.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A01

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

O ultimo AH que eu participei foi em 2011, e acredito ter conseguido frequentar as edições de 2012 e a de outro ano por volta de 2016/7. No entanto, as memórias mais fortes que tenho das músicas do AH são mais pessoais.

Elas sendo: “Mercedes Benz” (da Janis Joplin) e “My Generation” (da banda The Who). As duas músicas foram cantadas pelo nosso grupo de teatro no Aulão de 2011 e ambas voltam de tempos em tempos para me assombrar, como se fosse “jingle chiclete”. Elas não eram parte da seleção ou “playlist” oficial do Aulão, mas cantamos elas porque era uma referência à Banda do Aulão (como se fossemos performar como a banda).

Outra música que lembro mais vividamente, mas dessa vez da “seleção oficial foi: Piece of My Heart (da Janis Joplin), cantada pela Marta. Portanto, duas eu participei e uma envolveu uma “colega” (Marta e eu estudamos no mesmo ano).

No entanto, de forma menos concreta (i.e. sem mencionar músicas específicas), lembro de ficar bem impressionado com a produção e qualidade musical da banda e das performances durante o AH. De ficar arrepiado com o quão energético e poderoso era todo aquele espetáculo criado. Como quando a banda cantava o “AHHHHHH” do Welcome to the Jungle. Realmente no aulão a banda era o show principal. Dito isso as memórias mais vívidas que carrego foram as que acabaram por ser mais pessoais.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Infelizmente parte da minha resposta pode estar sendo orientada por insights que tivemos durante nossas discussões em grupo via Zoom, mas tentarei me abster dessas influências.

Dito isso, acredito que um possível tema é o tópico Mídia, particularmente a história da mídia e dos meios de comunicação e como que o ser humano se adaptou (ou não) a essa evolução. E essas duas “vertentes de pesquisa” que poderiam ser exploradas.

A primeira sendo:

- A evolução dos meios de comunicação em si. Como que os tempos modernos se diferem dos antigos em relação a forma que as pessoas adquiriam informações? E de que forma inovações foram alterando as sociedades à medida que iam surgindo? (e.g. escrita, impressão, arte, poesia, história contada passada de geração a geração, revistas, computadores, celulares...).

Segundo, focar mais nessa comparação de como que fomos afetados pelas alterações. O impacto de diferentes meios de comunicação e de invenções na forma que nos relacionamos.

Exemplos: Fake News, Democratização dos meios de Comunicação, Videodrome (Filme do Cronenberg que explora como a televisão e as imagens que consumimos dessensibilizam/alteram profundamente a forma que enxergamos o mundo.

- De que forma os tempos em que vivemos são um produto desses meios que nos cercam?

(Nota: sempre levando-se em conta também que os meios de comunicação não são a única variável que influencia a sociedade).

No entanto, o tema “Mídia” pode ser um pouco abrangente demais, então pode ser interessante por questões criativas pegar um ponto mais específico do tema como “Fake News”.

### **7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Dentro dessa temática creio que uma escolha óbvia seria “The Revolution Will Not Be Televised” cantada pelo Gil Scott-Heron. Acho que é política, faz referência a vários assuntos. Ao procurar um trecho para justificar a escolha falhei em encontrar um só relevante, já que ela toda é uma forte poesia sobre esse assunto (e muitos outros).

Listei abaixo outras músicas que dizem muito sobre os nossos tempos e que poderiam ser utilizadas em futuros AH (mesmo se não possuem ligação direta com o tema proposto na pergunta anterior):

- Ain't Got No, I Got Life (Nina Simone)
- Imagine (John Lennon) or Come Together (Beatles)
- In the Air Tonight (Phil Collins)
- 99 Luftballoons
- The Politics of Dancing
- Sing If You're Glad to Be Gay (um pouco mais ousado, “subversivo”).
- Let the Sunshine (musical Hair)/Age of Aquarius;
- School's Out (situação Coronavírus)
- Don't Stand So Close to Me (The Police) – Ainda no tema ironia Coronavírus.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

<b>NOME:</b> A02
<b>5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</b>  Mercedes-Benz, da Janis Joplin - Foi a música que nós cantamos no nosso teatro dos hippies em 2011 e sempre me traz um misto de alegria e vergonha em pensar que eu cantei em um microfone na frente de uma plateia Another brick in the wall também me lembra muito do aulão.
<b>6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.</b>  Acho que um tema muito legal seria pensar no papel de cada um como parte do coletivo, e como somos mais fortes quando estamos juntos. Não sei bem como descrever isso como um tema, mas pensar num sentido em que para o coletivo funcionar, é importante que cada um faça a sua parte. As vezes quando olhamos para a história pensamos "como que as pessoas deixaram isso acontecer" (nazismo e holocausto, por exemplo), mas não paramos para ver o que nós estamos fazendo na sociedade e qual o nosso papel nela. Não só poderíamos conectar com o aniversário de 75 anos do fim da segunda guerra, mas pensar até no momento atual de pandemia em como a situação poderia estar muito mais positiva se a sociedade estivesse agindo pensando no todo e tendo empatia.
<b>7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.</b>  Toda forma de poder - Engenheiros do Hawaii Paciência - Lenine

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A03

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Muitas. Não saberia escolher uma. Qualquer uma das músicas que irei elencar a seguir, quando as escuto, remetem-me ao aulão. São elas, dentre outras, More than words, easy, torn, don't speak, holiday, proud mary. O que elas me provocam? ah, eu diria que um sorriso.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Imaginando um cenário pós-Pandemia, a minha sugestão de temática para o Aulão de História seria: "O cotidiano em tempos globais". Penso que seria interessante mostrar, num plano, acontecimentos mundiais e ações das personagens dos palcos da história e, num outro plano, a vida em Santa Cruz, uma vida que corre junto dos grandes acontecimentos, afetando e sendo afetado por eles, mas que não deixa de ter sua dimensão própria. Demonstro isso, então, a partir de um recorte temporal, o da pandemia, e como ele desdobraria nesses dois planos: Num mesmo plano mostrar a OMS, o Trump, a Merkel, a primeira ministra da Nova Zelândia, a CNN Brasil, o Bolsonaro, os nossos muitos ministros da Saúde. Num outro plano mostrar a vida cotidiana santa cruzense de abrir e fechar escola, aula online, crianças em casa, saudade do amigo, saudade do abraço. Talvez, também, dentro desse plano da vida comum, pode-se pensar em incluir questões mais sociais como, por exemplo, as desigualdades dentro da própria cidade, diferentes formas de ter sido afetado pela pandemia e tudo o mais. Acho que seria essa a minha sugestão.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Considerando a temática sugerida, penso que não poderiam faltar músicas de autoria de artistas da cidade. Eu gostei, também, da música compartilhada pelo professor Waldy no nosso grupo de Whatsapp: you learn de Alanis Morissette. É sobre essa sabedoria que vem de viver...

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A04**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Em alguma das edições anteriores à que eu comecei a participar, tocou a música “Don’t speak” – No Doubt. Apesar de gostar muito dessa música hoje em dia, lembro que quando ouvi ela no Aulão senti muito medo e tristeza. Quando cheguei em casa, depois da apresentação da noite, procurei a letra no Google e imprimi para ler. Assim fiz também com outras músicas que tinha ouvido naquela noite, e comecei a cantá-las em casa, pois queria muito participar do Aulão quando estivesse no Ensino Médio. Lembro de cantar e imaginar que nos próximos anos poderia estar apresentando com o grupo no palco, vestindo a camiseta do Aulão. Nos anos seguintes, este sonho se realizou e foi melhor do que eu imaginava. Ainda nos anos como espectadora, lembro de ficar assustada e sentir medo com a música “It’s my life” – Bon Jovi. Embora essas músicas causassem sensações de medo ou tristeza, não se tratava de uma experiência negativa ou desagradável. Pelo contrário, essas músicas, entre tantas outras, despertavam um estado de alerta, desacomodando emoções e convocando a atenção para o momento presente. Em contrapartida, lembro das músicas “Kiss me” – Sixpence None The Richer e “Linger” – The Cranberries, como um afago para o coração, envolvendo-nos com doçura e leveza, permitindo que a emoção à flor da pele arrepiasse até a alma. Por último, lembro com carinho da música “Bizarre Love Triangle” – New Order, apresentada no ano de 2017. Durante a apresentação, algumas pessoas começaram a cantar junto, movimentando as luzes dos celulares no ritmo da música, abrangendo todo o teatro. Foi um momento muito mágico. Na plateia, já como ex-aluna, tinha a visão de um céu estrelado e iluminado por uma imensidão de pessoas. O espaço entre o palco e a plateia ia diminuindo na medida em que as luzes se movimentavam, proporcionando um sentimento de união e harmonia entre todos.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Em um primeiro momento, a pandemia se instaurou como uma crise mundial de saúde. Todavia, uma vez que todos os setores que nos constituem como sociedade estão em constante relação, logo vimos desencadear um colapso nas esferas da economia, educação, meio ambiente e política. Diante deste cenário caótico, muitas mazelas sociais ficaram ainda mais evidentes aos olhos de uma sociedade desigual, excludente, racista e patriarcal. Neste período, em que uma das principais orientações das autoridades de saúde é o isolamento social, multidões de pessoas foram às ruas e se uniram em protestos antirracistas e antifascistas. Isto porque, ainda em 2020, vidas negras são vítimas de um Estado genocida e seus principais alvos têm cor, classe e endereço. Da mesma forma, povos indígenas têm seus direitos sociais e ambientais desrespeitados, sofrendo impactos ainda maiores durante a pandemia. Ao meu ver, esses breves exemplos estão muito vinculados à forma como o Brasil compreende a sua própria história. Ou melhor, não compreende. O Brasil é um país que não reconhece suas matrizes históricas - vivenciadas com tanto sofrimento, oriundas de muita violência e opressão -, mas que segue buscando reproduzir modelos de vida eurocêntricos, pois acredita que foi descoberto, e não invadido, ocupado, colonizado. Ou seja, ainda estamos vivendo dívidas históricas que não foram inteiramente reparadas. Além disso, durante a pandemia, muitos movimentos estão sendo criados e/ou fortalecidos pelas pessoas em suas próprias casas, através das redes sociais e das conexões virtuais. Tudo isso nos mostra que, apesar de estarmos vivendo um momento histórico coletivo, a nível mundial, não estamos todos no mesmo barco. Na verdade, nunca estivemos. Assim sendo, este tempo de tantas transformações nos convoca a refletir sobre noções de coletividade e altruísmo, estilos de vida, relações, valores e paradigmas. Sob a ótica das experiências individuais, é um momento que nos propõe um olhar de mais carinho e respeito com nossos processos internos, reconhecendo nossas fragilidades, mas também nossas forças. Por isso, acredito que ao falar sobre perspectivas de futuro, não podemos nos contentar em voltar à “normalidade”, pois todos esses movimentos estão nos dizendo que o modo de vida que tínhamos antes não se sustenta mais. Portanto, na tentativa de encontrar uma temática para o Aulão, em um contexto pós-pandemia, penso em “afeto e luta”, ou talvez, “coragem, resiliência e resistência”. Apesar de não serem conceitos específicos ou fatos históricos, são forças e sentimentos que estiveram presentes em diversos momentos da história. Neste sentido, acredito que a história possa nos auxiliar colocando em perspectiva o momento presente, atentando-se aos ciclos que se repetem e às possibilidades para (re)criar o futuro.

Coragem: para ser, sentir, lutar, acreditar e transformar.

Resiliência: como seres humanos e como humanidade.

Resistência: de todas as existências invisibilizadas e negligenciadas.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Coragem, agir com o coração, valorizando a potência daquilo que somos e sentimos. Agir com o coração não como sinônimo de fragilidade, mas sim de muita força. Para falar de coragem, penso que é preciso falar de força, graça e sonho. A Maria, da canção de Milton Nascimento, e que possui essa estranha mania de ter fé na vida, também tem muito a nos ensinar sobre coragem. Portanto, para simbolizar a coragem, escolheria as músicas: “Maria, Maria” – Milton Nascimento, “Será” – Legião Urbana e “Blackbird” – The Beatles. Resiliência é a nossa capacidade de se adaptar às mudanças e de superar as dificuldades da vida. Para isso, é fundamental cultivar a esperança, acreditar nas nossas potencialidades e aprender com as experiências que a vida nos proporciona. Diante do contexto em que vivemos, escolheria as seguintes músicas para expressar os sentidos da resiliência: “Clube da esquina II” – Milton Nascimento, “Good Riddance (Time of Your Life)” – Green Day, “Mais uma vez” – Renato Russo, “Yesterday” – The Beatles, “Anunciação” – Alceu Valença, “Epitáfio” – Titãs e “Wind of change” – Scorpions. Por fim, a resistência como principal característica em comum entre pessoas e movimentos que lutam pelo respeito e direito de existir, ser e amar sem temer. Mesmo que algumas delas não sejam do gênero musical rock, escolheria as seguintes músicas para representar a magnitude da resistência de tantas existências: “AmarElo” – Emicida, Majur e Pablio Vittar, “This is America” – Childish Gambino e “Redemption song” – Bob Marley. Na verdade, não sei se seria possível classificar as músicas desta forma, pois todas expressam, em certa medida, essa tríade “coragem, resiliência e resistência”. As escolhas foram muito intuitivas, a partir das sensações e reflexões que essas músicas despertavam em mim. Além das músicas descritas acima, também gostaria de incluir “A cura tá no coração” – Gabriel o Pensador e Cynthia Luz, que fala justamente sobre o contexto da pandemia que estamos vivendo e expressa os sentimentos de amor, união e superação.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A05

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Nossa sim! Quando a Marta cantou Zombie no aulão! Até então eu não conhecia essa música e juro que se tornou muito especial. Fora a interpretação da Marta, que eu sempre vou amar, essa música carrega tanta força e tanta necessidade de dar espaço à vida para ela acontecer... Ela me arrepia, sinto que ela quase me chama para a realidade quando me perco em superficialidades ou em alguma egoísta visão da vida. Existe tanta intensidade na vida, no viver em sociedade, damos tantas voltas para encontrar "um caminho certo"... Mas sempre a maior dificuldade parece ser em encontrar o equilíbrio de conviver com a pluralidade. Ui, até vou colocar aqui pra continuar as respostas.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Vendo a gravação do encontro, percebi muuitas ideias incríveis demais, profundas demais. Muito intenso. Pensei em algo no sentido "qual a vida que queremos construir a partir daqui". Talvez revisitando momentos de puro questionamento de dogmas, tabus, as famosas opiniões disfarçadas de "verdades" que muitas vezes deixamos de questionar para não entrar em conflito. A realidade que estamos vivendo pede urgência de movimentos que abram espaço para novas formas de se relacionar, de entender diferentes visões de mundo mas também de questionar a forma que estávamos vivendo até então. É essa vida que queremos viver? Hipocrisia? É sustentar sistemas opressivos que queremos? Gosto de pensar que o "universo" mandou um recadinho com essa pandemia, para percebermos enquanto humanidade a brevidade e a fragilidade da vida.. e como estamos ou não valorizando ela e todas as suas expressões. Talvez eu tenha viajado horrores, mas enfim haha

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Como nossos pais. Acho que ela diz tanto sobre tempos de mudança, de necessidade de acordar para viver, e construir novas formas de viver. De ter a audácia de criar o novo, e de não permanecer vivendo em silêncio aguardando pela mudança.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

<b>NOME:</b> A06
<b>5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</b>  Têm três músicas que marcaram o Aulão de História para mim. Óculos – Paralamas do Sucesso, porque foram meus amigos que tocaram e a gente se divertiu muito ouvindo eles, principalmente no ensaio. Wish You Were Here – Pink Floyd porque me faz lembrar da banda tocando, o teatro vibrando e a energia que gerou na gente enquanto ouvíamos. E a música Gravity do John Mayer porque foi uma das últimas que tocou no meu último Aulão em 2016, então me traz lembranças muito boas daquela época, além de já ser uma música especial pra mim.
<b>6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.</b>  Minha temática sugerida seria Saudade. Rock + Saudade. Porque 2020 foi um ano que distanciou as pessoas do convívio social e tudo que ele nos proporciona. Encontros foram interrompidos, eventos foram adiados, shows foram cancelados, artistas pararam, aulas virtuais, meses sem ver os amigos, a família, além de tantas histórias e vidas que foram interrompidas por conta da Pandemia. Acredito que a saudade foi um dos sentimentos mais presentes no período de quarentena, e como saudade a gente “mata”, da expressão “matar a saudade”, e o Aulão também despertou esse sentimento em muitas pessoas, ele poderia ter essa temática. Em 2021 poderemos viver de novo as coisas simples, como abraços, encontros, a liberdade de ir e vir e tudo isso com muito mais valor e sentindo.
<b>7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.</b>  O Aulão de História tem um público fiel, então acho que seria interessante, tendo a temática saudade, perguntar para o público, através das redes sociais, qual música que eles tem saudade de ouvir no Aulão. Além de gerar uma interação, seria emocionante para o público ouvir alguma música que pediu. Também acho que músicas que remetam algo do tipo: existe vida pós pandemia! Sugestões: Have you ever seen the rain - Creedence clearwater revival. Every breath you take – The Police. Learn to fly – Foo Fighters. Here comes the sun ou Let it be – The Beatles. Dom Quixote – Engenheiros do Hawaii.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A07

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

A música que tem um lugar no meu coração é a where is the love. Ela tocou no momento em que nós largávamos balões de gás hélio, sentados em cima do palco no meu ultimo AH. Ela gera um sentimento de nostalgia, provocando a reflexão acerca dos acontecimentos da atualidade no mundo em que estamos vivendo. A letra me traz lembranças e práticas da aula de história e, mesmo passando 4 anos da minha formação enquanto estudante do Ensino Médio, ainda impacta na minha construção enquanto ser humano. Através dela, consigo repensar nas metodologias abordadas e na crítica construtiva que mencionei, onde colocava a intensão da mudança.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Minha sugestão seria, primeiramente, o autoconhecimento, a construção da identidade, o significado da vida e sua relação com o passado. Minha temática seria baseada no que o ser humano conheceu em si mesmo em um cenário de isolamento. Gosto da ambiguidade da frase "E SE O MUNDO ACABASSE AMANHÃ", pois ela aborda a questão física (do acabar em mortes e desigualdades) ou, então, a maneira como vemos o lugar onde estamos ou a forma como damos importância as pessoas.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

As músicas que não poderiam faltar são "In My Life", pois ela traz a ideia do amar. Ou seja, na parte em que fala "embora eu saiba que nunca vou perder o afeto, por pessoas e coisas que vieram antes. Eu sei que, com frequência, eu vou parar e pensar nelas. Na minha vida, eu amo mais você", penso que poderíamos considerar o amor próprio. Acredito que uma reflexão sobre o amor em si, construído neste tempo de isolamento, seria uma forma bonita e significativa de entendermos que, antes de amar o próximo e conhecê-lo, precisamos compreender como nós funcionamos. Até que ponto nos conhecemos? Neste momento, contemplo a segunda música "It's my life", onde Bon Jovi diz que "você vai ouvir minha voz quando eu gritar bem alto". Isto é, os outros só vão conseguir me ouvir e entender quando eu conseguir me compreender e ter convicção daquilo que quero e do que acredito. Somente poderei debater, quando tiver conhecimento do que quero fazer do meu caminho.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A08

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

“Somewhere only we know” tocada em uma propaganda, não lembro de quê, mas ela me provoca uma sensação nostálgica e de saudade, saudade de um tempo que não volta mais, mas que é inesquecível.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Minha sugestão seria o tema “tempo”, não só pela questão “história” que analisa passagens do tempo, mas pela percepção individual e única que cada ser tem sobre o tema. Diz-se que o tempo tem passado mais de pressa, mas vi em algum lugar (se quiser eu procuro e mando) que essa sensação é basicamente uma noção de aritmética, o tempo não anda aumentando sua velocidade. Claro, além da explicação matemático-física, a nossa sociedade mudou, temos o tempo inteiro que nos dedicar a alguma tarefa, sobra pouco para aproveitarmos o que queremos. Um claro exemplo é que o tempo passa mais devagar quando estamos entediados e mais rápido quando estamos felizes, mas isso é pura sensação que nós mesmos criamos, uma espécie de masoquismo. Agora na pandemia, quem está sem estudar ou trabalhar experimenta uma outra percepção de tempo, diferente daquela dos dias corridos, mas aqueles que estão tendo que trabalhar em casa, cada vez menos sabem separar seu trabalho de lazer, estão trabalhando talvez o triplo (exemplo que analiso e vejo na minha própria mãe, professora que está tendo que se quebrar em duas ou três para dar conta de todo o trabalho, o que acaba por respingar também em mim). Esse tempo que anda passando sensorialmente rápido também explica os sofrimentos psíquicos que cada vez mais aparecem (ou pelo menos parece que estão surgindo com mais frequência), em uma leitura no livro “A sociedade do cansaço” percebemos que novamente a sociedade e, claro, os indivíduos tornaram-se masoquistas, dedicamos tudo a um desempenho perfeito, planejamos metas utópicas e inalcançáveis e nos frustramos ao não alcançá-las, há um excesso de positividade mascarado de negativismo que nos pega pelo cangote e nos pressiona, não competimos com mais ninguém, a não ser com nós mesmos.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

No aulão do tema tempo, a música que não poderia faltar, além da que já citei antes “tempo perdido”, seria “Insone” da banda Plutão já foi planeta em conjunto com Liniker. Escolhi porque foi a partir dela que pensei sobre esse tema, ela fala sobre a passagem do tempo como “rápido e ácido” quando estamos longe de quem gostaríamos que estivesse por perto, o que não deixa de ser muitíssimo atual nessa pandemia, em que estamos isolados dos nossos amigos e conhecidos.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A09

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Lembro que escutei essa musica na apresentação de manhã do aulão e fiquei varios dias com ela na cabeça, nunca tinha escutado. No momento em que tu falou de uma musica, na hora essa me veio. A musica é “New Order - Bizarre Love Triangle” mas foi em uma versão diferente, inicialmente eram três ou duas meninas cantando e depois entravam mais pessoas, quase como uma acapela. A plateia ligou as lanternas dos celulares, como em um show - era um show. Acho que pela forma que ela foi apresentada no dia me marcou, foi muito bonito. Os trechos da música também são marcantes, reflexivos, logo a primeira frase já é forte e bem significativa pra mim - Every time I think of you, I feel shot right through with a bolt of blue. Esse conjunto todo de letra, versão, apresentação e recepção do público foi incrível, me trouxe uma paz, uma sensação de conforto, de calma, leveza. Um contraste com o “Hoje é dia de Rock bebe”, em que se espera uma agitação. Até hoje quando escuto essa musica lembro de tudo isso, daquele momento vendo tudo das coxias e da sensação boa.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Humanidade. Talvez seja meio clichê, mas é bem abrangente, engloba muita coisa e da muito espaço pro trabalho.

É nítido que a humanidade, como sociedade, está bem problemática. É falta de respeito, empatia, união e outros. Onde está a humanidade das pessoas quando compactuam com um discurso de ódio? Quando não respeitam a dor do outro? Quando pensam só em si? Quando tomam o seu conhecimento como verdade absoluta? Quando vivem só de ego?... A nossa humanidade é caótica, e a gente tem que se incluir nisso, ou só no outro falta humanidade? A gente se contradiz também, quantas vezes não nos falta humanidade pra se dirigir a uma pessoa que, por exemplo, reproduz um discurso diferente do que a gente acredita? Seja na frente da pessoa ou pelas costas. Ou quantas vezes julgamos uma atitude que é repugnante, asquerosa e horrível de uma pessoa, mas se é um parente/amigo que faz a mesma coisa, nossa postura muda? Parece ser mais simples quando vemos o problema no outro, mas também está em nós. Dentro dessa questão de “nós”, quantas vezes não falta humanidade conosco? Em muitos momentos nos colocamos pra baixo, nos comparamos, nos convencemos de uma mentira sobre nós mesmos e etc. Falamos pro outro que está tudo bem não ser tão produtivo e tals, mas quando não somos produtivos, somos inúteis na nossa cabeça.

Acho bem difícil entender nós mesmos, entender o outro, o humano e a humanidade. Como dito da conversa, que é muito complicado de se colocar lugar do outro, pois não dá pra sentir o que o outro sente. Cada um tem a sua vivência, a sua história, seus motivos e suas razões pra ser como é. Muito difícil alguém realmente nos entender 100%, assim como a gente também pode não entender o outro 100%. Não que tudo isso seja um problema, e se for não sei qual é a solução. Somos todos diferentes, óbvio, como disse em outra resposta temos diferentes formas de aprender, e fazendo um link final com a conversa de sexta pra fechar essa resposta, temos também diferentes formas de se expressar, sendo o silêncio uma delas. Não tenho bem um jeito de me expressar, mas gosto muito do silêncio. É ótimo escutar o que o outro tem pra falar, observar, interiorizar as informações e assim ir questionado e refletindo pra ter uma ideia formada. Acho que traz uma potência pro indivíduo e pro coletivo, nem sempre é preciso ter uma opinião sobre tudo e falar só por falar não acrescenta muito. Aquela conversa me lembrou a cena que fizemos em 2017 no aulão, em que eu e um colega fazíamos um casal dos anos em que a mulher tinha poucos direitos, principalmente dentro de casa, então a mulher - eu - não tinha uma fala, a cena era praticamente no silêncio. Claro que estou falando de uma cena, mas esse silêncio foi uma forma de mostrar as nossas ideias e funcionou muito bem. Talvez se as pessoas utilizassem mais desse artifício poderoso, as coisas seriam mais tranquilas.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

“Gasolina Neles - Teto Preto”. A música sobretudo é um grito de guerra, de denúncia, um protesto que envolve brasilidade - tambor e chocalho - com eletrônica. A música tem muitas referências, como uma estrofe de um filme lançado pós 64, que é sobre uma pessoa, que foi solta após uma ocupação pacífica, que tem a ideia de que as coisas não mudaram. Esse trecho se encaixa perfeitamente na atualidade, pois de fato as coisas simplesmente estão se repetindo. É insatisfação, injustiça, pessoas sem direitos, calúnias, repreensão... são vários motivos de luta que são enfrentados tanto em 64 como hoje. Também tem referência a trechos bíblicos, invadem a música como muitas vezes invadem o país, afinal Brasil acima de tudo e Deus acima de todos. O vídeo clipe é ótimo, o artista mostra sua desenvoltura corporal, sua dança, quase o vídeo inteiro como uma inquietude, além de ir por vários espaços, como nas ruas. É um conjunto de batida, ritmo, letra e imagem visual sobre o caos e não podia ser mais atual.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

<b>NOME:</b> A10
<b>5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</b>  Love of My Life, do Queen, que os professores cantaram no vídeo de abertura não me lembro de qual aula. Cara é uma lembrança muito boa de um momento muito engraçado, grande parte do que pra mim era o aula: um momento descontraído com música boa e aprendizado
<b>6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.</b>  Cara é difícil pra mim botar em poucas palavras porque eu sou horrível em me expressar mas lá vai. Eu acho que seria legal trabalhar em cima da ideia de "pontos de vista", abordando como diferentes pessoas vivem um mesmo acontecimento de formas completamente diferentes (aproveitando pra adicionar aquela pitada de sátira política clássica do aula que não pode faltar). Uma coisa que eu também acho que seria legal de fazer seria uma versão "histórias não contadas", trazendo conteúdos da história que costumam ser "deixados de lado", como a maioria da história afroamericana (sor é um problema sistêmico, não das tuas aulas kkkkkk).
<b>7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.</b>  Se não fosse o aula de história do dia mundial do ROCK, eu diria que seria o momento perfeito pra tocar "F*ck the Police" do NWA ou "Keep Ya Head Up" do 2Pac, porque são músicas que abordam muito bem como diferentes pessoas vivem um mesmo momento de forma diferente. Maaaaaasssss, já que o aula é do dia mundial do rock, eu acho que "Shine on You Crazy Diamond" do Pink Floyd seria uma boa, pois ela traz a dificuldade de tentar alcançar, se comunicar com alguém que está passando por um problema diferente do teu, se encaixando nessa ideia de 2 pessoas tentando assimilar duas experiências completamente diferentes a respeito de um mesmo evento.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A11

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Where Is The Love? - Black Eyed Peas

Eu lembro dessa música no Aulão de História de 2016. Nesse aulão, eu fazia parte da plateia. Eu lembro que na época eu não entendia muito bem ao inglês, e nunca tinha parado para analisar a música até que assisti ao vídeo com a tradução naquela noite.

O meu sentimento é distorção. Uma distorção social de valores. As vezes eu sinto que o mundo se tornou algo tão complexo que nós nos perdemos dos pilares mais fundamentais do ser humano. Essa música traduz meu sentimento em vários aspectos.

Racismo, terrorismo, guerra nuclear, extremismo político, ganância, e até mesmo a hipocrisia da igreja. A música retrata o fato de que apenas temos um mundo, e há algo de errado com ele. Muitas vezes nos perdemos em meio a um modo utilitarista de tomar decisões e deixamos de defender princípios tão essenciais como a liberdade e a igualdade – eu acredito que essa seja a raiz de muitas das nossas falhas como sociedade.

Quando pregam amor ao próximo, mas discriminam a qualquer um diferente. Onde está o amor?

Quando justificamos ataques nucleares para fins geopolíticos, o fim idealizado realmente justifica os meios? Onde está o amor?

Quando focamos nos “inimigos” além de nossas fronteiras e esquecemos dos grandes problemas que matam o nosso próprio povo. Onde está o amor?

As vezes, a boa e velha moral Kantiana deve nos levar a analisar essas ações como fatos isolados, e assim, nos permitir ver claramente qual o caminho certo a seguir. Talvez assim, encontraremos o amor.

Essa música é um chamado por mudança, por união a favor da justiça. Nos lembra que existe pessoas lá fora morrendo em busca de sua liberdade.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Aulão de História 2020 – O toque, o tempo e o despertar

Certas coisas na vida se tornam tão cotidianas que acabam sendo banalizadas. A nossa sociedade havia banalizado o toque. O povo ficou imerso em seus complexos e individuais mundos, e esqueceu do valor de um abraço. Veja bem, as pessoas criaram empresas para negociar em todos os países, mas elas cresceram e ficaram muito maiores do que jamais poderíamos ter planejado, e elas esqueceram de seus objetivos iniciais. Todos os dias o céu ficava mais espesso, até que não se podia

mais ver as estrelas. Por isso, voamos em aviões para encontrá-las, enquanto continuamos a encher nossos carros com os mesmos combustíveis fósseis que as sufocam.

Sempre tivemos nossos desejos, mas agora ficou tão rápido - tudo o que deseja em um dia e com um clique. Percebemos que as famílias haviam parado de falar, mesmo estando tão perto. O significado de união se derreteu. Os filtros filtraram as nossas imperfeições, e no meio de tanto barulho, estávamos sozinhos.

Dirigíamos o dia inteiro em círculos, esquecemos de como correr. Trocamos o terreno por asfalto, e encolhemos os parques até que não houvesse mais árvores suficientes. Enchemos o mar de plástico porque nossos resíduos nunca foram devidamente tratados. E enquanto bebíamos, fumávamos e jogávamos, nossos líderes nos ensinaram que certas coisas não mudam – é mais conveniente morrer do que lutar pelas causas que acreditamos.

Mas então, em 2020, um novo vírus apareceu. Nós despertamos.

Os governos reagiram e disseram a todos para nos escondermos. Mas enquanto todos nós estávamos escondidos, em meio ao medo, o povo restabeleceu os seus instintos. Eles começaram a sentir o tempo escorrer pelas suas mãos. Não podiam mais ver seus amigos ou comemorar seus aniversários. Então decidiram que nunca mais desperdiçariam seus dias.

Eles se lembraram de como sorrir. Começaram a aplaudir para agradecer nas janelas e ficaram horas em chamadas com suas mães e pais. E enquanto as chaves do carro acumulavam poeira, eles esperavam ansiosamente por suas corridas. Algumas pessoas começaram a cozinhar, algumas estavam cantando, outras estavam dançando. Quando o nosso mundo parou, a terra começou a respirar. As praias traziam novos animais selvagens que se perdiam nos mares. Agora, podíamos ver as estrelas.

Estávamos tão acostumados com más notícias, mas algumas boas notícias estavam sendo feitas. E então, quando encontramos a cura e fomos autorizados a sair. Todos nós preferimos o mundo que havíamos encontrado ao mundo que deixamos para trás. Os velhos hábitos se extinguiram e abriram caminho para os novos, e todo ato de bondade agora era merecido.

Essa é a história de como tudo começou: quando reencontramos o toque e valorizamos o tempo.

Foi necessária que uma pandemia para que despertássemos para nosso novo mundo. Agora, sabemos que a vida é muito curta para não ser extraordinária. Então a pergunta que devemos nos perguntar é: – O que te faz sentir mais vivo?

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Tempo Perdido (Versão Os Dias Eram Assim) – Tiago Iorc. Por mais que eu prefira a versão original do Legião Urbana, eu acredito que essa versão do Tiago Iorc faria com que a plateia sentisse melhor a força das palavras. Ela é mais melancólica, e deixaria essa urgência por mudança mais presente.

A música retrata com perfeição a importância do toque, o decorrer do tempo, e o fato que temos que valorizá-los.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A12

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

A música da qual possuo lembrança mais vívida é Bizarre Love Triangle, que tocou no Aulão de 2017, pois minha turma fora escalada pra fazer o coral que cantaria o refrão. Então, além do teatro no palco, faria parte do refrão cantando da plateia. Assim, após um dia inteiro de apresentações, trocas de figurino, ajustes de última hora... cantar, junto aos meus amigos, no meio da plateia, trouxe um sentimento de grande satisfação pelo dever cumprido, de saber que apesar do nervosismo, havíamos feito um ótimo trabalho. Até hoje, ao lembrar esse momento, o sentimento se mantém como expressão de êxito.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Minha sugestão seria falar de vulnerabilidade. Apesar da palavra, geralmente, provocar uma primeira imagem negativa, ela possui grande potencial para criatividade e creio que necessita ser mais debatida, principalmente em um cenário pós pandemia, já que saber reconhecer a vulnerabilidade é um fator essencial para crescimento. Uma pessoa que se reconhece vulnerável, terá mais cuidado em um momento de crise e protegerá os seus, uma vez que sabe suas limitações e tem ciência da necessidade de seguir as recomendações de especialistas em vez de suas próprias crenças. Um governo que sabe reconhecer suas vulnerabilidades, consegue agir de forma coerente durante uma crise, agindo em prol do benefício público ao invés de interesses partidários. Colocar-se em posição de vulnerabilidade também é um ato de coragem, como alguém que sobe a um palco e se expõe no limiar entre o "acerto" e o "erro" diante de centenas de pessoas. A conduta de vulnerabilidade traz em si autoconhecimento, resiliência, fortaleza.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Creio que ao tratar dessa temática, não há como não falar de afeto, pois os ambientes que permitem essa expressão de vulnerabilidade, são os quais se encontra conforto e compreensão. Assim, a música Antes que el Mundo se Acabe, de Residente, seria minha indicação, já que, além de fazer o espanhol mais presente no Aulão, expressa a vulnerabilidade que encontramos durante a quarentena e como o cuidado com esse sentimento nos une, conforta e, ao entendê-lo, permite olhar o presente com mais tranquilidade e esperança.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

<b>NOME:</b> A13
<b>5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</b>  Bohemian rhapsody cantado pelos muppets no telão no início do aulão. Amo pois além de Queen ser minha banda de rock favorita, essa música tocou bem no começo do aulão, então o friozinho na barriga que representava o começo de tudo só se iniciou nessa música (me emocionei horrores)
<b>6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.</b>  Empatia. Pra mim, esse assunto se mostra de várias formas nessa pandemia, tanto na presença da empatia em várias atitudes vistas nos jornais e redes sociais, como a absurda falta dela, praticada até pelas pessoas mais importantes em âmbito político nacional. Pra mim, a empatia é extremamente importante sempre, mas nesse período de pandemia, ela se faz ainda mais necessária.
<b>7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.</b>  we are the champions, pois por mais clichê que possa parecer, em um cenário pós pandêmico, todos os que se mantiveram em pé, sobrevivendo dentro das anormalidades vividas nesse período, são campeões. Além disso, essa música é conhecida por todos, então ela ser apresentada no teatro com todos a escutando e cantarolando, pode projetar uma sensação de união, outra palavra imensamente importante nesse período.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A14

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

Ideologia, do Cazuza. Provoca uma lembrança, a lembrança de estar em sintonia com toda uma coxia. Provoca a sensação de que existe um lugar, um momento no ano, que as pessoas escutam e pensam através da arte, através da história.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

"Aulão de história 2020: Por onde começamos?"

Escolheria essa temática, principalmente, pelo fato dela reconhecer e sintetizar a loucura e a virada que a história viveu nesse ano, reconhecendo sua vividez. Além de demonstrar que não há como escolher um único tema para debater. O mundo não se contentou--e a tendência é que não se contente mais-- em debater somente um tema por vez. A necessidade que um evento como o aulão tem, dentro de uma sociedade que visa novos olhares sobre quaisquer que sejam as discussões, é indescritível. Fazê-lo em um 2020 que, a passo que demonstrou que somos capazes de regredir, também mostrou que não aceitamos mais a regressão. A fragilidade estrutural, a fragilidade emocional são evidentes. Por isso, acredito que aulão deveria mostrar que, mesmo existindo uma incerteza de "por onde começar?", há um começo. Aliás, um recomeço.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

The times They Are A-Chagin', do SENSACIONAL disco homônimo de Bob Dylan. Simplesmente, pelo fato da letra atuar como um convite para insatisfação. A qual, por sua vez, é uma das ações mais importantes para o presente e o futuro. Estimula a crítica e mostra que todas as pessoas, independente de suas profissões, faixas etárias e realidades econômicas são responsáveis pelo progresso. A faixa termina com a frase " E o primeiro logo mais será o ultimo, pois os tempos estão mudando".

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A15

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

"Roda viva", Chico Buarque. A música está presente em todos os momentos do Aulão, é uma das "narradoras" da História e apesar de homenagear o Dia Mundial do Rock, o Aulão é eclético. Em 2018 tive a honra de cantar trechos de "Roda viva", essa música me faz refletir sobre a genialidade de Chico em falar sobre o período da ditadura militar no Brasil com poesia. Acerca da letra da música, a canção retrata os processos de luta pela democracia sendo fortemente reprimidos por um elemento figurado - a roda viva. Cantar ou até mesmo ouvir "Faz tempo que a gente cultiva a mais bela roseira que há, mas eis que chega a roda viva e carrega o destino pra lá" causa sensibilização, é inevitável. Além disso, a cadência melódica (muito bem harmonizada, aliás) em alguns momentos juntamente a repetição do refrão em uma constante crescente da velocidade e a participação de um coral masculino repetindo a palavra "roda" trazem a sensação da roda propriamente dita. Com essa dinâmica, Chico enfatiza o sentido de "roda viva" uma vez que o brasileiro tomava iniciativa - "A gente toma iniciativa" - mas sempre voltava ao ponto inicial da luta (bem como o arranjo da música). Quando ouço essa música, sinto que estou em um carrossel infantil, dentro da "roda viva" pelo qual o país passou (e ainda passa).

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Há tanto a se dizer. Nós estamos vivendo um momento histórico e há tanto a se falar, sobretudo acerca dos emblemas que vivemos a cada dia passado nesta quarentena. Por outro viés, se eu pudesse escolher o tema do Aulão 2020 o título seria "Esperança". Já dizia Vinícius de Moraes que um povo desesperançoso aceita tudo que lhe é imposto, seja uma situação ou ideologia. Eu vejo, a partir dessa premissa, a necessidade de um resgate cultural, quase como um redescobrimto o Brasil idealizado pelo movimento modernista. Ter esperança é diferente de ser otimista, a esperança está atrelada ao sentimento de mudança e todas as ações necessárias para concretiza-la. Eu fico me perguntando como tanta gente opina sobre um país se ao menos conhecer sua história. Dessa forma, um resgate cultural envolvendo todos os ramos da arte - como só o AH sabe fazer - é capaz de contar a história de um país, o qual já passou por incontáveis lutas militares bem como sociais. É lamentável ver um povo que não conhece a si mesmo.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

A música "carro-chefe" seria "Andar com fé" de Gil. Essa canção fala perfeitamente sobre a esperança do brasileiro, de uma forma a lembrar vertentes culturais presentes no Brasil como as etnias afrodescendentes e toda sua influência neste vasto país. Outras músicas que também precisam estar nesse AH são "Aos nossos filhos" e "Upa, neguinho" de Elis Regina, "Apesar de você" e Chico e um par de músicas de Caetano que tanto resgata a música e a história brasileira. Nesse processo, é necessário conhecer o que é produzido no Brasil e como essas obras conta a história de um povo que muito já sofreu e viveu.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A16

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

A música que me marcou ao longo dos aulões foi a música “More Than Words” do Extreme, pois, além de ser a primeira música que eu cantei no palco, (foi em parceria com o Samuel e o Luis) me marcou pelo significado dela. Ela me trouxe sensações diferentes, pois além de ser algo que eu não costumava cantar, fez parte de uma grande parte da minha vida, se tornando a “minha música”. Essa música provoca, principalmente, muita nostalgia e depois muita paz (pois é uma lembrança de algo que me fez muito bem). Assim como a música “Highway to Hell” me traz uma lembrança da felicidade do fim do meu primeiro aulão, onde, no meio da música, todo mundo invadiu o palco e começou a pular e se abraçar por sensação de dever cumprido, é essa sensação que essa música me traz, dever cumprido.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Transformação. Esse tema engloba todas as sugestões dadas durante nosso último encontro: as lentes com que vemos o mundo mudaram por motivos específicos, descobrimos que o autocuidado importa mais do que imaginávamos, e que o afeto (ou a falta dele) com outras pessoas nos transforma. Vimos muitas máscaras caindo, inclusive nossa própria, por sermos obrigados a olhar para dentro e descobrir nossas próprias “fake news”, o que transformou a visão de mundo. Vimos alegria em pequenas coisas, e tristeza nas grandes. Vimos que tudo pode ser diferente, tudo pode ser extraordinário, e principalmente, nos transformamos em seres mais fortes e persistentes. Vimos o mundo virar de cabeça para baixo, então, “Por onde a gente começa, já que nada está igual?”



**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

A música que não poderia faltar seria “Mais uma vez”, do Legião Urbana. Tendo em vista que ela retrata uma visão de esperança: “Quem acredita sempre alcança” e um cenário de mudança mostrando que cada dia é um dia: “O sol vai voltar amanhã”. Tivemos que olhar para dentro: “Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo”, vimos máscaras caindo: “Tem gente que não sabe amar, tem gente enganando a gente”, mas vimos o quanto ter pessoas que nós amamos por perto é importante. Essa música traz o sentimento de calma e paciência em meio ao caos, portanto, sendo essencial na temática Transformação.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

<b>NOME:</b> A17
<b>5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?</b>  A música Give Peace a Chance de John Lennon me marcou no AH que participei (2019) pois misturou todos os sentimentos que eu estava sentindo em cima do palco naquele momento. A música fazia um "link" completo com a cena que estava passando no telão no momento que estávamos no paco encenando. Essa relação de música e cenas prende a atenção do telespectador, que por sua vez faz as devidas relações com a história da música e do que a cena se trata (acredito que essa frase deu pra entender UAHSUHHS), e isso me faz lembrar vividamente do momento.
<b>6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.</b>  Com certeza o AH em um cenário pós-pandêmico deveria trabalhar envolvendo os temas de: união, empatia, paciência e solidariedade, contando com tudo que teríamos vivido durante o momento. Também acredito que uma reflexão sobre "retirada de vendas (que em uma possível cena poderiam ser máscaras cobrindo os olhos)" deveria ser tratada. Nesse momento estamos, claramente, abrindo os olhos de vez sobre as desigualdade que assolam o mundo que vivemos hoje (os assuntos poderiam variar de "vidas negras importam" até como a desigualdade afeta no combate contra a pandemia e, também, um assunto que foi muito discutido durante a pandemia: a importância do SUS. Adendo: acho que essa retirada de vendas poderia fazer uma relação com o período do iluminismo, quando as pessoas realmente estavam começando a abrir mão da fé e se voltar para a razão.
<b>7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.</b>  Sem dúvidas a música que eu acho que deveria estar presente no Aulão 2020 seria Imagine do John Lennon. A música retrata exatamente o cenário que descrevi durante a segunda questão: união, empatia e solidariedade. Com certeza iria causar um impacto muy grande na plateia bilíngue hahahaha -> podia ter tradução no telão também hehe ;)

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A18

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

a música que mais marcou minhas lembranças do aulão é do i wanna know - artic monkeys, apenas foi uma memória que destacou muito, e foi meu irmão que apresentou em uma das prestações dele, assim acabei descobrindo uma banda que curto muito.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

Acho que a temática que deveria ser desenvolvida seria os grandes protestos que ocorreram no Estados Unidos. Foi um mais momento importante na história do mundo, trazendo atenção novamente à um problema que insiste em existir.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Acho que a música que encaixaria com a ideia é rage against the machine - know your enemy que apresenta a ideia de protesto e crítica o governo americano ("What? The land of the free? Whoever told you that is your enemy!") e ("Compromise, Conformity, Assimilation, Submission, Ignorance, Hypocrisy, Brutality, The Elite. All of which are American dreams!")

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 2

**NOME:** A19

**5) Existe a lembrança de uma música em especial que você associa ao AH? Em caso afirmativo, o que esta música provoca em você?**

A música "With a Little Help from My Friends", dos Beatles, faz parte de uma das minhas cenas favoritas de uma das minhas séries favoritas, e também foi tocada no aulão de 2019, que foi o primeiro que eu participei. Sempre que escuto essa música eu sinto uma alegria instantânea, fico com vontade de dançar e com um sentimento de nostalgia, lembrando do aulão e também da série em que eu escutei ela. Para mim foi algo muito legal vivenciar essa fusão de dois mundos, que para mim são muitas vezes distantes, o mundo das séries que eu assisto, e o mundo da escola, no qual o aulão existe. Pensando nessa "fusão" desses meus dois mundos eu me dei conta que o aulão é exatamente isso, ele reúne o mundo escolar de aprendizados, com as músicas e artes do mundo fora da escola.

**6) Se fosse possível realizar o AH neste mês de julho, imaginando um cenário pós-Pandemia, qual seria sua sugestão de temática para o AH? Justifique.**

A minha sugestão seria "2020: o ano que o tempo parou". Nós estamos na metade de 2020 e ao mesmo tempo que muitas coisas aconteceram no mundo e continuam acontecendo, a sensação que eu tenho é que nada aconteceu, que o tempo parou e ninguém percebeu e estamos todos tentando seguir com as nossas vidas com normalidade, quando nada está normal. Para a mim a sensação é de que passaram 6 anos em 6 meses e ao mesmo tempo parece que não passou nem uma semana. E enquanto tudo parece estar parado nada está, todo mundo continua trabalhando sem parar, provavelmente muitos estão trabalhando ainda mais do que trabalhavam antes, talvez para tentar recuperar algum controle sobre suas vidas diante de tudo que está acontecendo, buscando alguma normalidade em meio ao caos. Muitas pessoas na internet brincam dizendo que estamos seguindo exatamente o roteiro de um filme apocalíptico, e de diversas maneiras quem diz isso está certo. Durante anos o ser humano destruiu o planeta e de certa forma, todas as catástrofes naturais que aconteceram e estão acontecendo são somente a mãe natureza cobrando a conta. Enquanto isso, após anos de escravidão e desigualdade racial, parece estar finalmente ocorrendo um devido reconhecimento das atrocidades do passado e do presente e um real movimento em direção a mudança. Muitas máscaras estão caindo, de todas as formas, e a humanidade parece estar caminhando para um futuro mais empático e com maior equidade, ou pelo menos, é essa a esperança. Nos 6 meses que já passaram de 2020 parece que ocorreu um grande reconhecimento do real mundo em que vivemos, ao mesmo tempo que fica uma sensação que na verdade nada mudou e nada vai mudar.

Para mim 2020 é o ano em que o tempo parou pois tanta coisa aconteceu em tão pouco tempo e parecem ter ocorrido tantas mudanças ao mesmo tempo que parece que nada aconteceu, que tudo continua igual, e que quando tudo voltar ao "normal" nós simplesmente vamos continuar de onde paramos.

**7) Qual seria a música que, em sua opinião, não poderia deixar de estar presente neste AH e dentro desta sua temática? Justifique.**

Para mim são duas músicas que não poderiam faltar. A primeira é " O Dia em que a Terra Parou" do Raul Seixas pois para mim essa música descreve exatamente uma grande parte de 2020, quando todos "decidiram" ficar em casa e a Terra parou. Outra música que na minha opinião não poderia faltar é " Here Comes the Sun" dos Beatles. Para mim essa música descreve a sensação de sair do isolamento social e começar a retornar a vida "normal" e perceber que, com sorte, tudo isso valeu a pena, que o som está nascendo em um mundo melhor e que este inverno longo, frio e solitário finalmente passou.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A01

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Eu sinto que fiquei mais conectado com meu passado de alguma forma. Isso porque minhas experiências pessoais levaram-me a adotar por muito tempo uma certa política de “cancelamento” às minhas experiências no colégio e na minha cidade natal. Ou seja, adotei a postura de “Não olhar para trás/Deixar a cidade pequena”.

Só que esse exercício do AH me permitiu entender mais a minha trajetória que muitas vezes se configura de forma incompleta exatamente por conta desse “esquecimento do passado”. Ter uma apreciação melhor de como “cheguei aonde estou hoje” e ver com outros olhos os momentos que vivenciei têm sido muito gratificante.

Atribuo essa visão a outras variáveis também (e.g. quarentena, voltar a cidade após muito tempo fora, estar mais velho, etc). Dito isso, o exercício do AH pôs de uma forma prática e ativa esse refletir. Nem que as vezes se manifesta em simples falas como: “Nossa, é verdade, fizemos isso!”.

Acho que as experiências do que vivi durante esse processo variam também de acordo com o formato do exercício (i.e. os encontros em grupo via Zoom e o momento de escrita individual). A em grupo ressoou mais com as minhas sensibilidades, tendo tido um maior efeito emocional. Comparativamente consegui encontrar/atribuir significados às minhas experiências a partir dos relatos dos demais participantes. Tanto no sentido de ter experiências / sensações / interpretações semelhantes como diferentes dos demais. Isso permitiu-me desmistificar muita coisa, e colocar em perspectiva o que lembrava ou não sobre meu tempo no AH.

Um exemplo pode ajudar a deixar mais concreto: Uma participante X (que era da mesma época em que estudava do colégio) relatou algo que eu também sentia de que no “nosso tempo” não eramos tão conscientes ou engajados com questões políticas como as turmas que vieram nos anos seguintes. Por outro lado ver como diferentes anos processaram suas experiências, tornou aquilo tudo que era mais individual no meu entendimento para algo mais comunitário. “It takes a village”.

Já a parte individual permitiu-me ir mais a fundo, as vezes usando como referência as conversas. Um “norte”, ou um referencial para explorar um assunto sempre ajuda. Mas, esse momento de reflexão/escrita individual foi onde concretizei o que refleti. Foquei no processo de decodificar o que senti em palavras que possivelmente representassem o que eu penso.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

O estudo da história para mim é importante na busca de chegar o mais perto possível da “verdade”. Obviamente, o conceito de “verdade” é altamente subjetivo e influenciado pelas lentes que utilizamos para analisar os mais diversos assuntos. Porém, que fique dito que reconheço o altamente questionável conceito que é “Verdade” (e.g. existe, não existe, existe mas jamais vamos acessar ele, o conceito de verdade x a verdade em um determinado tópico...).

Dito isso, acho que é uma busca por maiores esclarecimentos que permite avançarmos em nossos caminhos ou descobrir novas portas. É repensar, rever, reviver.

E acho que viver a história é quando conseguimos encarnar nosso passado conscientemente. Ao estudar história, de grosso modo, olhamos para o passado e muitas vezes trazemos os conhecimentos que adquirimos nesse exercício para o presente. Será que conseguimos achar lições ou identificar padrões que se repetem? Como que podemos aprender com eles ou utilizar os ensinamentos no presente?

Só que mais do que simplesmente aprender esses padrões, precisamos saber interpretar e analisar eles. Possivelmente de uma forma responsável. Às vezes serão apropriados novos significados a tópicos que estamos analisando de forma histórica. Isso tem seus lados negativos e positivos. Podemos praticar as mais diversas leituras aos mais diversos assuntos e concluir as mais diversas ideias. Porém, acho que ao tomarmos consciência dessas nossas leituras, ficamos próximos de viver ela (pois carregamos o passado e finalmente nos libertamos para o nosso futuro).

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A02

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Os encontros foram bastante emotivos. Ao longo das conversas eu repeti várias vezes a palavra nostalgia e ela continua sendo a palavra chave para pensar essa jornada de relembrar os Aulões. Mas foi muito divertido recordar estes momentos e ver os outros recordando os seus aulões também. Foi uma maneira de repensar a Samantha de 2009 e 2011, e de tantos outros anos que assisti ao aulão depois de formada no colégio, e perceber o quanto ela fez parte da construção da [REDACTED] de hoje, junto com as experiências do aulão.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Hoje em dia estudar história para mim é estar constantemente repensando quem eu sou e o mundo em que eu vivo. No colégio é muito fácil acabar caindo na ideia de estudar algo pra passar de ano e não por refletir sobre como aquilo tem impacto direto no que vivemos e enxergamos no mundo.

Viver a história acaba sendo um pouco disso, saber que aquilo que estamos estudando não é simplesmente o passado, aquilo é o que molda tudo o que está ao nosso redor. Nós somos tão parte dessa história quanto ela é parte da gente.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A03

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Eu adorei ter recebido o convite para participar desses encontros e para responder esses questionários. Quanto ao encontros, gostei especialmente dessa troca de várias gerações que passaram pelo aulão. Penso que, normalmente, não nos damos conta de que o tempo passa e que como a passagem do tempo vai mudando a gente. É uma frase tão clichê que às vezes esquecemos da obviedades profundas que algumas trivialidades carregam. Foi muito legal poder ouvir o pessoal que a recém se formou no colégio que carregam aquelas saudades tão "fresquinhas" do aulão; ouvir a [REDACTED], que se formou há mais tempo, cursou história e agora está trabalhando no [REDACTED], que trouxe um relato dos altos e baixos e reviravoltas da vida pós estudante do ensino médio; deu uma dor no coração sentir a tristeza dos alunos do terceirão, de quem a pandemia alterou as muitas expectativas para o ano. Enfim, foi muito legal estarmos juntos, de termos todos um pé no AH, um projeto(?), uma instituição(?), um evento(?) que afetou individualmente a vida de tantas pessoas e que, ao mesmo tempo, transcende todas elas.

Já que a pergunta é o que eu vivi, vou pessoalizar bastante a minha resposta hehe. Para respondê-la vou relacionar com a frase clichê/trivialidade que escrevi acima: "normalmente, não nos damos conta de que o tempo passa e que como a passagem do tempo vai mudando a gente". Durante a elaboração das narrativas eu vivi isso de uma maneira muito forte. Eu consegui me colocar no lugar da Ana do Ensino Médio e sentir como ela se sentia e ver o mundo como ela via de novo. Pude também entender melhor o quanto ela mudou e o quanto dela continua fortemente presente. O processo de elaboração das narrativas autobiográficas me fez entrar em contato com aquela Ana de novo, e os encontros virtuais foram como a cerejinha do bolo, esclarecendo ainda mais o que vinha clareando para mim durante o processo de escrita.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Para mim estudar história é uma forma de viver a história. Estudar a história é uma forma de me deslocar para um outro espaço-tempo, no qual adoto uma outra perspectiva, que me permite viver essa outra dimensão.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A04

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Participar deste processo foi muito emocionante e, ao mesmo tempo, desafiador. Durante os encontros, fui mobilizada profundamente por um misto de sentimentos. Inicialmente, a alegria de reencontrar os colegas e professores com os quais compartilhei tempos e espaços muito especiais em minha vida. Ao ouvir os relatos dos colegas e, posteriormente, reler os antigos roteiros e rever as fotos do AH, acessei memórias afetivas da minha vida escolar e que fizeram parte da minha constituição subjetiva. Além disso, as reflexões dos encontros reacenderam princípios e concepções que me acompanharam durante a trajetória acadêmica. Percebi que muitos dos afetos e inquietações que pulsavam em meu coração durante os estudos e práticas na Psicologia, têm suas matrizes nas vivências escolares que envolviam arte, criatividade e sensibilidade. Refletir sobre o AH me fez (re) pensar sobre a importância desses momentos e movimentos dentro da escola, considerando-a como um espaço de trocas cognitivas, sociais e afetivas. Assim, fortalecendo a minha crença em uma metodologia de Educação que reconhece a intrínseca conexão entre as dimensões cognitiva e afetiva nos processos de aprendizagem. Ou seja, ao lembrar os momentos do AH e tecer essas reflexões, compreendi que a perspectiva de Educação que tanto acredito e valorizo hoje está muito vinculada à forma como o AH é/foi criado e vivenciado. O reencontro com os colegas e a construção de diálogos e reflexões provocaram o pensar, despertaram o sentir... Revisitar roteiros e fotos permitiu a conexão com memórias afetivas de um passado que se faz muito presente... E, por fim, traduzir em palavras o que mobilizava no coração, como um exercício consciente de pensar sobre o próprio sentir e expressá-lo através da escrita. Esta sequência proporcionou uma cadência nos processos de sentir e significar as vivências do AH. Tais vivências deixaram marcas afetivas em cada um de nós e contribuíram na forma como pensamos, sentimos e agimos. Reconnectando-se com as memórias e registros dessas vivências passadas, refletindo e escrevendo sobre elas, também atribuímos sentido as nossas vivências do presente. Acredito que este processo de diálogo, reflexão e escrita sobre nossas memórias afetivas é uma forma potente e simbólica de conexão consigo mesmo. Deste modo, entendemos que somos um conjunto de experiências, aprendizados, percepções, emoções, desejos... Somos seres em relação, em constante vir a ser...

E as nossas vivências passadas e presentes estão conectadas, manifestando-se conforme acessamos nossas emoções e atribuímos sentido a nossa própria vida. Além de toda alegria de viver esses simbolismos, como em todo processo catártico, também me deparei com as minhas sombras: vergonha e insegurança, tanto para falar nos encontros virtuais como para escrever as narrativas. Apesar de sentir e pensar muito, paraliso diante da oportunidade de me expressar. Por isso, este processo também foi desafiador na medida em que precisei me desvincular de inseguranças para deixar fluir o pensamento através da escrita. A sensação de participar do AH é única. Contudo, esses encontros nos proporcionaram algo bem próximo dessa sensação: corações sensibilizados e desejo de se reunir novamente. Foi muito especial reencontrar colegas e professores, e perceber que a arte e o olhar sensível para a vida ainda permanecem em nós de alguma forma.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Entendo que estudar história é percorrer a linha do tempo que tece a nossa trajetória enquanto humanidade, em uma dimensão coletiva. Articulando a sequência de fatos ocorridos em diferentes contextos e espaços, este percurso nos mostra como os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos contribuíram no processo de constituição da sociedade que somos e vivemos atualmente. Desta forma, o estudo da história nos permite atribuir significados para as nossas vivências e para a nossa própria história, em uma dimensão individual. Na verdade, acredito que seja impossível separar as dimensões coletiva e individual da história, pois está tudo interligado. Diante disso, penso que a história pode ser concebida como uma grande rede de conexões, delineada por configurações de tempo e espaço, em que as partes influenciam o todo e vice-versa. Nada está pronto, finalizado, garantido. Estamos em constante processo de transformação. Por isso é tão importante conhecermos as nossas raízes e a vida que pulsava em outrora, pois assim ampliamos a consciência diante da vida que transcorre no aqui e agora. Enquanto escrevia sobre esta questão, lembrei que a minha primeira cadeira na graduação foi História da Psicologia. Em diversos momentos do curso, estudamos fatos históricos que estavam profundamente vinculados às práticas psicológicas de determinada época. Isto porque o contexto histórico – com seus elementos sociais, culturais, políticos e econômicos – indicava também a forma como a Psicologia, enquanto ciência e profissão, contemplava a visão de ser humano e de mundo. Nesta perspectiva, aprendi que a história de vida do ser humano está muito vinculada com a forma como este se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E para compreender a história individual de cada um é preciso entender a história da própria humanidade. Afinal, nós também somos atores e autores dessa história. Ao tecer essas reflexões, lembrei de uma frase, de autor desconhecido, que diz o seguinte: “asas para mostrar o que você pode se tornar, raízes para lembrá-lo de onde você veio”. Neste sentido, penso que estudar história expressa os simbolismos dessa conexão entre asas e raízes.

Não necessariamente nessa ordem, mas sempre em relação. Assim sendo, acredito que estudar história é acessar a fonte da ancestralidade para iluminar o presente e compreender as possibilidades de criação do futuro. Durante os encontros e a elaboração das narrativas autobiográficas, percebi que as memórias afetivas do momento passado estão (muito) vivas no momento presente, simbolizando o meu processo de constituição enquanto ser humano no mundo. Viver a história, para mim, é olhar para o caminho percorrido, acessar as emoções que emergem desta conexão e atribuir sentido ao que somos e vivemos no aqui e agora. A história é, portanto, uma forma de compreender e sentir o próprio viver.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A06

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Os encontros vieram como um carinho durante este período que estamos vivendo. Poder reviver momentos que fazem parte da minha trajetória escolar e que guardo nas melhores lembranças do colégio foi muito especial. O Aulão de História sempre reuniu uma diversidade de pessoas e nosso encontro não poderia ter sido diferente. Através das nossas conversas, das narrativas e também das fotos e roteiros antigos relembramos momentos que nos marcaram e poder ver que isso ainda fazem parte de mim e o quanto contribuiu para o meu crescimento pessoal foi muito significativo.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Para mim, estudar história ajuda na compreensão do ser humano, visto pelo olhar além da disciplina história. É a visão da evolução com o passar do tempo. É a mudança das crenças, do pensar, do vestir e falar. Viver a história é fazer parte do mundo, da sociedade em que estamos inseridos. É ter o que contar, crescer e evoluir.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A07

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Esses encontros me proporcionaram um misto de sentimentos: nostalgia, felicidade e superação. Nostalgia de poder relembrar todos esses momentos muito importantes que só o Aulão de História nos proporciona. Poder ver a maneira diferenciada como estudamos os acontecimentos históricos e a forma leve que trabalhamos esses assuntos faz com que tais momentos se tornem ainda mais significativos. Felicidade em poder participar desses encontros, com pessoas especiais que fizeram parte da minha vida escolar. Superação pela notável evolução dos pensamentos e discussões produzidas ano após ano. A construção dos conhecimentos de cada um dos participantes que levaram a turma para a reflexão sobre a realidade aliada ao recortes históricos.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história, na minha concepção, significa compreender os processos históricos pelos quais estamos vivendo e, também, entender a maneira pela qual nossa identidade se constrói a partir deles. Viver a história é senti-la, entendê-la, compreendendo a forma pela qual nossa vida vai se delineando. A partir da vivência pela história, podemos nos posicionar de forma ética e política.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A08

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Esses encontros me tocaram muito, justamente por causa da reflexão sobre o passado aliado a o que estamos vivendo nessa pandemia. Estamos isolados, um momento de intensa reflexão, de se “voltar para dentro”: dentro de nossas casas, dentro de nossas famílias, dentro de nós mesmos. Mas ao mesmo tempo, graças às tecnologias, estamos longe e juntos. Os encontros sobre o aulão me deram uma oportunidade de repensar a vida, repensar minha história, quem eu realmente sou e quem eu quero ser. As conversas filosóficas e tão singulares (as quais juntaram pessoas por uma causa em comum: o aulão, a arte e a história como arte) me fizeram refletir sobre como eu considero o mundo, como eu enxergo a vida: como uma imensa teia, em que nada está no centro, ao mesmo tempo que tudo está no centro. Essa reflexão de tudo estar interligado me conforta, mas me torna ainda mais curiosa, me impulsiona, me interessa e me dá vontade de conhecer mais e mais. É exatamente isso que o aulão faz: impulsiona. Impulsiona porque a arte é tudo, é a teia da vida, a qual interliga todas as áreas com um mesmo porquê: o porque humano. A vida é interdisciplinar, a vida é teia pessoal, mas também social. Aí está um ponto que eu escrevi no meio da última reunião: existe uma via de mão dupla entre indivíduo e sociedade, uma não se sustenta sem a outra, a mesma analogia é feita para ciência e arte. Creio que isso acontece por causa dessa teia que citei, a vida. Vale lembrar também que quem cria, é também criado pela sua criação. A arte é a ciência do reconhecimento. Portanto, como uma via de uma via de mão dupla, não existe ciência sem arte. Até podem existir razão, fato e verdade incontestáveis na ciência, mas ela sempre vai possuir uma mãozinha esquerda (coisinha do diabo, insubordinada) que faz arte, porque quem faz ciência é um ser humano e, ser humano é ser arte.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Para mim, hoje, estudar história envolve muito mais do que o passado, porque história é ao mesmo tempo presente e futuro. O passado é a ferramenta da ciência histórica, mas o presente e o futuro são os objetos da arte histórica, é “a história viva”. História como arte é reprisar esse passado, é conjugar os verbos em passado mais-que-perfeito, porque é mais que perfeito: é a ciência se mesclando com a arte, é o antes junto com o agora e pensando no futuro, é a teia da vida. Se não existisse história viva, cometeríamos sempre os mesmos erros, porque não nos comoveríamos com as dificuldades do passado, pelo contrário, elas seriam banalizadas. George Santayana diz que “aqueles que não conseguem lembrar do passado estão condenados a repeti-lo”, mas eu digo “aqueles que não conseguem pensar no passado e refletir sobre a dor dos outros, estão condenados a sofrerem as mesmas dores no futuro”.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A09

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Foi uma mistura de tudo, desde o convite até receber a camisa. No início eu estava ainda meio devagar com o processo pois via o aulão como algo agora mais distante, mas as reuniões logo despertaram muitas memórias boas, interessantes e afetivas. Foram momentos de muita troca de conhecimento, sentimentos, visões e experiências entre pessoas de diversas “eras” do aulão. Com certeza foi um trabalho muito positivo, é um processo de voltar ao passado com os olhos do presente, foi possível perceber o amadurecimento de pensamentos, mudanças de atitudes e ver coisas que naquela época não víamos. Assim, compartilhamos vivências de diferentes pontos de vista e o resultado foram percepções muito enriquecedoras.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Primeiro que significa muitas coisas, mas o que mais me marca é entender o indivíduo - coletivo. Somos feitos do que está ao nosso redor, assim como o que está ao nosso redor é feito de nós. Assim, para entender essa conjuntura complexa que é a nossa sociedade é preciso saber como, por que e de que forma ela é/esta nesse estado atual, ou seja, estudar a história. E como somos esse coletivo, pra entender ele temos que nos entender também, saber do nosso lugar na sociedade, o que nos fez estar ali e quais são os próximos passos. Conhecer a história do coletivo também nos faz conhecer a nossa, e esse conhecimento nos faz construir. A construção é viver a história. O tempo todo criamos e modificamos coisas em nós e ao nosso redor, seja com grandes ações na sociedade seja com pensamentos internos. “Seja a mudança que você quer no mundo” pois a mudança começa em ti que esta compondo a sociedade.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A10

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Me fez repensar a minha vivência no ensino médio. Eu sempre tive lembranças bem "sombrias" a respeito da época, por causa de todos os problemas de saúde mental que eu tive, mas relembrar a experiência do aulão e escrever as narrativas, de certa forma me fizeram perceber que outras coisas, coisas boas, também aconteceram naquela época.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história pra mim, de certa forma, é se conectar com o mundo e com as pessoas. Entender melhor porque as pessoas e as coisas são do jeito que são, pensam as coisas que pensam... Viver história pra mim é ser uma pessoa ativa na sociedade. Estar atento e participativo nos acontecimentos, sejam pequenos ou grande, viver e interagir com o mundo em que tu vive. Pra mim não adianta nada viver uma vida sossegada sem se preocupar ou interagir com o mundo, só pra morrer sem ter deixado um legado e ser esquecido.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A12

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

No começo, predominou uma sensação de nostalgia, já que sentia que o AH era um quadro cristalizado na memória, finalizado, belo e imutável. No entanto, com os encontros, pude perceber que era diferente, pois ao ser convidada a relembrar esses momentos, notei que havia ocorrido uma transformação nesse sentimento. Agora, testemunhava essas lembranças em terceira pessoa, pois observava com um olhar diferente do que possuía na época. Além disso, durante esses encontros, houve uma troca de narrativas, o que enriqueceu as recordações, pois tomei conhecimento de histórias que havia esquecido ou desconhecia. O sentimento, portanto, já se distanciava da nostalgia, pois o AH não era passado, ele continua presente, e reviver essa sensação me trouxe ao encontro da emoção que buscava, pertencimento. Pertencimento a toda essa história, a toda essa gente e a todo esse processo, que me fortaleceram e que carregarei sempre comigo.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Para mim, estudar história é uma forma de tentar entender a contemporaneidade a partir de acontecimentos que influenciaram o modo de pensar e agir atual. Não creio que seja uma forma de "prever o futuro", como dizem alguns, mas de compreender o presente. Já viver a história é uma questão mais delicada, pois ela segue seu curso de maneira independente, que por vezes deixamos escapar momentos marcantes por estarmos presos a nossas próprias narrativas. Por isso, para mim, viver a história é ter a sensibilidade necessária para observar esses acontecimentos de maneira crítica e perspicaz.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A13

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Esse processo de escrita e debate sobre o aulão de história foi, pra mim, uma experiência muito rica em vários aspectos. Me formei em 2019, então todas as minhas lembranças do período de [REDACTED] estavam muito vivas em mim, e por causa de todo esse contexto mundial, não tive tempo de virar a página, o que me proporcionou muita nostalgia. Voltar a falar de aulão, de lembrar os momentos vividos no palco e nas coxias me fez muito bem, pois novamente me senti parte daquela escola e desse projeto tão incrível de executar. O convite me foi uma grata surpresa, mas mais surpreendente que isso, foi a troca que aconteceu entre todos nós participantes durante os três encontros, porque estávamos todos conectados falando e escrevendo sobre música, história, teatro, cultura. Foi um espaço de tempo em que foi possível reviver um pouco dessa loucura que é o Aulão de História, lembrar de momentos que enriqueceram e enriquecem nossa vida até hoje. O aulão mudou a minha forma de ver o mundo, e pensar, escrever e debater sobre ele me trouxe um turbilhão de emoções e sentimentos, todos eles extremamente memoráveis e lindos.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história é, pra mim, uma das coisas mais importantes pra sociedade, pois essa ciência explica muito do hoje, nos ajuda a entender o ontem e o amanhã. E cada pessoa entende a história de uma forma, identifica os acontecimentos com uma intensidade, lembra ou não de determinados detalhes, então as interpretações dos momentos são inúmeras; Viver a história é então, o que cada um sente quando entra em contato com a parte que mais lhe toca em certo evento, quando lembra de alguma ocorrência e reage de uma certa forma. E o aulão tem o poder de tocar a plateia de tantas formas, que cada pessoa que assiste, vive o aulão de um modo, e ninguém na plateia vive e lembra dele do mesmo jeito.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A14

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Os encontros despertaram, em mim, a importância do aulão e de tudo que ele representa. As tardes que dediquei ao projeto não acabavam com o pôr do sol, perduravam por toda uma noite, por dias. A nostalgia tem um poder imenso e fez com que eu me desse conta da evolução que o evento causou na minha forma de pensar e agir. Grande parte das questões sociais que tive contato, foram incorporadas aos debates cotidianos apenas anos depois do aulão. Sintetizando, vivi a saudade e a gratidão.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história, para mim, é reconhecer-se como humano. Ter propriedade sobre seus atos. Saber que nada é por acaso e que a sua vida muito provavelmente foi, de forma abrupta, mudada por qualquer ato-- pensado ou impensado-- de seus antepassados. Algo que, particularmente, me assusta.

Viver a história, por sua vez, implica em muitas coisas. Decidir o mundo que meus filhos e netos vão viver. Decidir, talvez, o tempo que vão viver neste mundo. Enfim, uma grande responsabilidade.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A15

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Os encontros do AH me levaram a um processo de nostalgia. Eu pude olhar pros meus jovens dois anos de contribuição com o Aulão com saudade, carinho e muito orgulho. No ano de 2020 eu esperava participar de mais um e último AH, mas certamente, todos fomos surpreendidos. Essa reunião me fez sentir novamente o que é participar desse evento e foi de tamanha importância para mim porque tive a oportunidade de poder refletir como normalmente faço no AH, senti falta disso. Além disso, os encontros foram especiais porque tive contato com pessoas que já participaram do Aulão há muito tempo, algumas delas, inclusive, eu nem conhecia. Foi muito interessante poder conhecer e ouvir os relatos e as lembranças de Aulões dos quais eu não participei. Fez com que eu me sentisse como parte de um grupo de apaixonados pelo AH e tudo que está envolvido nele.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história, para mim, é estudar uma realidade, esteja ela relacionada a mim ou não. Estudar e viver história está intrinsecamente ligados e acontecendo ao mesmo tempo. No momento em que estou estudando história, eu entendo que o meu objeto de estudo é uma realidade já vivida, bem como que estou vivendo é uma realidade a ser contada. De mesmo modo, eu estudo o que estou vivendo bem como vivo o que estou estudando, de uma forma ou outra. História, para mim, significa estudar e viver ao mesmo tempo a minha história.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A16

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Durante nossos encontros virtuais relacionados ao aulão, eu senti nostalgia. Uma nostalgia muito gostosa por me fazer enxergar a maravilha e a importância que o aulão tem na minha vida, e na de todos que participam dele. Eu me senti mais próxima do evento. Trouxe saudades misturadas com orgulho de ter construído essa magnífica história junto com as pessoas que estavam ali, algumas das quais eu nunca tinha tido nem contato. Foi uma experiência incrível.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Pra mim, estudar história é o ensinamento de como ver o mundo. É colocar uma lente repleta de informações bem fundamentadas, e utilizar isso na construção das próximas. Viver a história é assustador e muito doido, pois faremos parte do que um dia as pessoas vão ver como um passado muito distante e poderão lembrar de nossa geração em um aulão. Assim como, quando nós fazemos o aulão e nos colocamos na história que já passou, criando essa ponte entre passado, presente e futuro. Viver a história é, não só fazer tudo acontecer, como também se colocar dentro dela, seja em qualquer tempo e espaço que seja colocado em pauta, viver a história também é participar dela, assim como fazemos no Aulão de História.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A17

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Os encontros trouxeram um sentimento que eu nem sabia que existiam dentro de mim em relação ao AH, que realmente, só quem assiste/participa sente. Waldy... Não vou mentir, foi bem complicado fazer as narrativas autobiográficas porque eu não sabia como expressar esse sentimento em palavras, e ainda acho que o que eu escrevi não foi o suficiente. Foi um desafio muito emocionante e que trouxe muitos sentimentos bons, que faltavam nessa quarentena.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Estudar história, pra mim, mesmo que algumas vezes não seja muito interessante, é extremamente importante para a evolução de todos como seres humanos. Cada vez mais vemos partes ruins da história se repetirem por erros que cometemos, mesmo tendo a possibilidade de corrigir-los, e isso, muitas vezes, para não dizer que todas, é causada e a causa da ignorância nos seres humanos. Vivemos em momentos muito difíceis, e infelizmente muitas das nossas escolhas individuais não causam impacto na sociedade, e sim, as atitudes das lideranças mundiais.



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A18

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Foi uma sensação de familiaridade. Nas ligações que tivemos sobre a ideia do Aulão, tinha pessoas que na maioria eu não tive a chance de conhecer como alunos do colégio, mas tive o prazer de estar junto com eles a relembrar um período importante deles. Mesmo não tendo todo o tempo que eles tiveram para estar lá e amadurecer com o Aulão, consegui sentir uma nostalgia que não era minha, mas sim das pessoas que estavam lá. Era um sentimento de conforto e pertença.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Saber e aprender história é inevitável, é algo que liga o passado como nosso presente. Que dá a razão porque agimos da forma que agimos, vivemos da forma que vivemos. Nós sempre estamos vivendo história, se for através da língua que falamos ou o modo em que nos vestimos ou até a forma que estamos vivendo em vários momentos históricos, como os protestos de BLM e LGBTQ+, a continuação da revolta de Hong Kong na luta para obter democracia e a pandemia atual do COVID-19.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS – PARTE 3

**NOME:** A19

**8) De que forma estes nossos encontros sobre a temática do AH tocaram você? O que você viveu durante este processo de elaboração das narrativas autobiográficas?**

Nossos encontros me fizeram refletir sobre diversas questões. Refleti sobre como são importantes atividades na escola como o aulão, que ajudam o aluno a vivenciar o aprendizado de uma maneira diferente e não somente através dos livros didáticos. Percebi ouvindo os relatos dos outros participantes como quem participa de atividades como o aulão e de clubes que ajudam a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a imaginação, como o teatro, consegue, muitas vezes, desenvolver uma visão de mundo mais ampla e profunda do que seus colegas que não participaram dessas atividades. Nossos encontros me permitiram também refletir ainda mais sobre tudo que estamos vivendo atualmente e me ajudaram a perceber coisas que eu não havia percebido antes. Nas aulas de teatro era sempre o momento em que ao mesmo tempo que eu esquecia tudo que estava acontecendo no mundo "lá fora", esse mundo era trazido "para dentro" de uma forma diferente, nós conversávamos sobre os assuntos atuais e transformávamos tudo isso em arte. Durante o período de isolamento social eu fiquei sem as aulas de teatro, e esses encontros e a elaboração das narrativas autobiográficas conseguiram, de certa forma, preencher essa falta que o teatro estava fazendo. Após esse processo eu me senti revigorada, como se estivesse saído de uma das aulas de teatro, pois pude de novo transformar tudo que estava acontecendo "lá fora" em arte, nesse caso não na arte da atuação, mas na arte da escrita, escrevendo sobre a arte que criamos em aulões passados, pensando na arte que poderíamos/vamos criar e relatando o que eu senti e refleti sobre durante todo esse processo.

**9) O que significa, para você, estudar história? E o que significa viver a história?**

Para mim estudar história significa aprender sobre o passado ao mesmo tempo que me ajuda a compreender melhor o presente e me prepara para o futuro. Estudar história é conseguir entender melhor todo um ciclo de acontecimentos, compreendendo o que aconteceu no passado, porque isso aconteceu, quais são suas consequências no presente e o que pode derivar disso no futuro. É através do estudo da história que, muitas vezes, eu sou capaz de compreender melhor acontecimentos de presente e coisas que podem vir a acontecer no futuro. Viver a história é conseguir aplicar o que se aprendeu nos livros na realidade, é ver determinada situação e ser capaz de interpretar o que levou aquilo a acontecer e o que pode ser feito/ se tem algo a ser feito. Viver a história é participar dos fatos e não ser somente o espectador desinteressado, é entender os motivos, realizar uma ação, por mais pequena que ela seja, e pensar nas consequências. Viver história é estar ciente do mundo em que vivemos, saber por que está como está e pensar no que pode ser feito para mudá-lo e o que você pode fazer para contribuir, é quando você for mais velho poder dizer de verdade que viveu isso. Viver história também é conseguir tornar a história parte de sua vida de fato, e transmitir essa história para outros, podendo ser através da arte, como fazemos no teatro e no aulão, fazemos arte com a história.