

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Emerson Luciano Fernandes

Marcos e marcas de um processo de invenção curricular: Ensino de
História e cotidiano escolar em gestos de rememoração

Juiz de Fora
2024

Emerson Luciano Fernandes

Marcos e marcas de um processo de invenção curricular: Ensino de
História e cotidiano escolar em gestos de rememoração

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas"

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora
2024

Fernandes, Emerson Luciano .

Marcos e marcas de um processo de invenção curricular : Ensino de História e cotidiano escolar em gestos de rememoração / Emerson Luciano Fernandes. -- 2024.

140 p. : il.

Orientador: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Memória. 4. Práticas Docentes. I. Miranda, Sonia Regina , orient. II. Título.

Emerson Luciano Fernandes**Marcos e marcas de um processo de invenção curricular: Ensino de História e cotidiano escolar em gestos de rememoração**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sonia Regina Miranda - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe

Ludmilla Savry dos Santos Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 25/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Regina Miranda, Professor(a)**, em 24/10/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmilla Savry dos Santos Almeida, Professor(a)**, em 25/10/2024, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 28/10/2024, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marizete Lucini, Usuário Externo**, em 30/10/2024, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.u.f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2003325** e o código CRC **B99A3CF6**.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre/ De tanta, muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as marcas/ Das lições diárias de outras tantas pessoas/ E é tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/ E é tão bonito quando a gente sente/ Que nunca está sozinho por mais que pense estar”. É com esse trecho da canção, “Caminhos do coração” (1982), de Gonzaguinha, que começo os meus agradecimentos.

Ao chegar neste momento, tenho a humildade de saber que várias pessoas me ajudaram nessa trajetória que era para ser de dois anos e se tornou três. Posso dizer que foram anos muito difíceis na minha vida, marcado por perdas, tristeza, dor, um encontro com o vazio e o adoecimento. Mas também posso dizer que foi e têm sido anos de superação e descobertas, em que vou aos poucos me recuperando, superando esse vazio e descobrindo uma força interna para lidar com essa nova realidade que a vida me impôs. Tenho que esclarecer que mesmo nos momentos mais dolorosos, nunca pensei em desistir, mas como disse, esse processo ficou mais leve porque muitas pessoas estenderam a mão, compartilharam uma escuta, uma fala de incentivo ou de apoio, me ajudando a acreditar que era possível continuar e a seguir em frente. Trago todas no meu coração!

Agradeço à minha mãe, mulher bondosa, amorosa, guerreira, persistente em seus sonhos e que, mesmo semianalfabeta, sempre viu na educação a possibilidade de mudança na vida, incentivando os filhos a estudarem e que sente um orgulho enorme em dizer que tem um filho professor. Aos irmãos, agradeço a força e o apoio nos momentos mais difíceis, no incentivo e a compreensão pela ausência da convivência em alguns momentos, devido aos estudos.

Agradeço à Raquel pelo carinho, cuidado, incentivo e compreensão nesse período de dedicação à pesquisa, você faz parte desse percurso.

Agradeço aos ex-alunos que fizeram parte dessa prática pedagógica realizada há dez anos, hoje adultos. Gostaria muito de reencontrá-los e saber como vivem, se realizaram seus sonhos e planos. Mesmo passada uma década, trago comigo muito carinho, respeito e admiração por vocês e por todas as experiências compartilhadas no trabalho.

Agradeço aos professores da EM Núbia Pereira Magalhães/CAIC, que acreditaram na minha intuição e participaram do trabalho interdisciplinar,

especialmente as professoras das disciplinas de Português e Produção Literária, Aline, Cássia e Ivone, que prestaram ajuda na escrita das narrativas autobiográficas e na leitura e interpretação dos livros de literatura com a temática da memória. Agradeço também o professor de Geografia e amigo Bismar, que emprestou o seu olhar sensível para a realização das fotografias no trabalho.

Agradeço à professora Ana Paula Rangel, pois através dela fui apresentado ao grupo de pesquisa Cronos. Ao grupo, agradeço imensamente à Ludmila Savry (que também participou da banca da qualificação), Mariângela Matos, Felipe Dias, Toninho Dutra (melhor diretor de escola com quem trabalhei e que durante esse processo, se dispôs a ajudar com orientações e indicações de leituras) e Fabiana Almeida, todos me receberam de braços abertos e contribuíram para o início desta pesquisa, aprendi muito com todos vocês! Mas gostaria de destacar a Fabiana, pois sabendo de tudo que havia ocorrido comigo – a internação devido à Covid e o falecimento da Adriana – e ciente da minha aprovação na primeira fase do processo seletivo para o mestrado, que saiu dias após o sepultamento da Dri, entrou em contato com sua sensibilidade e gentileza. Eu ainda estava muito perdido e sem saber como seria a minha vida dali em diante narrava tudo que havia ocorrido. Fabiana escutava atenciosamente e me ofertava palavras de força e apoio. Em um determinado momento, ela perguntou como eu iria fazer com relação ao processo do mestrado e respondi que iria continuar. Ela, então, prontamente se ofereceu em nome do grupo a me ajudar e criou um grupo chamado “Juntos com Emerson” no WhatsApp, onde ela, Toninho, Mariângela e Felipe me ajudaram na defesa do projeto de pesquisa, na segunda fase do processo seletivo do mestrado. Nunca esquecerei esse gesto de solidariedade, empatia e generosidade de vocês naquele momento.

Agradeço às companheiras de percurso no mestrado e no grupo de orientação de pesquisa, Waldeliza e Ana Paula, pelas conversas, trocas e apoio durante a caminhada.

Agradeço aos membros dessa banca de defesa, Professora Dr^a Sonia Regina Miranda (Orientadora), Professor Dr. Anderson Ferrari, Professora Dr^a Marizete Lucini, Professora Dr^a Ludmila Savry dos Santos Almeida e professora Dr^a Sandra Regina Ferreira Oliveira, pelas orientações fundamentais na qualificação e por seguirem comigo na defesa da dissertação.

Agradeço imensamente à Adriana Miranda por aceitar fazer a revisão e por seu profissionalismo nas orientações da escrita.

Agradeço à minha orientadora Dr.^a Sonia Regina Miranda. Respiro fundo antes de encontrar palavras para agradecê-la. Primeiro, tenho que dizer que apesar de tudo que aconteceu comigo, tenho só o que agradecer à vida, pois ela é muito generosa comigo. Segundo, tenho que revelar que nunca imaginei que um dia teria a professora Sonia como orientadora; não me formei na UFJF, só ouvia os colegas professores dizendo sobre as suas aulas e ficava chateado por não ter sido seu aluno e ter desfrutado do seu conhecimento na minha formação. Mas a vida gira e aqui estou, agradecendo à Sonia por ter aceitado a minha participação no grupo Cronos e, com sua sensibilidade, ter acreditado que aquele trabalho didático desenvolvido na escola e apresentado no grupo tinha valor. A partir dali, me incentivou, reforçando que eu tinha um material potente nas mãos e poderia transformá-lo em um tema de pesquisa. Agradeço por toda a sua ajuda e se essa dissertação está sendo concluída, você é a responsável. Nos momentos difíceis, soube ser mais que uma orientadora, como também soube ser uma orientadora na hora de cobrar. Agradeço suas conversas e escutas, seus conselhos e broncas, agradeço por ter me feito acreditar que era possível e por em nenhum momento ter soltado a minha mão! Tenho certeza de que não fui o último orientando no PPGE da UFJF que você merecia, mas saiba que você é a melhor orientadora que eu poderia ter.

Agradeço à Dri por tanto apoio, parceria, amor, admiração e incentivo. Essa realização que se concretiza estava em nossos planos. Lembro-me do nosso abraço no dia 31 de dezembro de 2020, nossos desejos de um ano novo repleto de realizações. Você, segurando o meu rosto e olhando em meus olhos, disse que em 2021 eu conseguiria passar no mestrado e seria aluno da Sonia. Você acertou, mas não me confidenciou que não estaria aqui para compartilhar comigo esse momento de realização e felicidade. A alegria é triste, mas cumpri o nosso último plano juntos, e isso me traz uma leveza e a certeza de que onde sua energia estiver, estará brilhando igual ao seu sorriso. Esta dissertação é dedicada a você.

RESUMO

A sucessão de etapas na memória é dividida por marcos, em que os pontos significativos da vida se encontram e nos deixam marcas, aqui estão materializadas nesta pesquisa, intitulada “Marcos e Marcas de um processo de invenção curricular: Ensino de História e cotidiano escolar em gestos de rememoração.” Nela, há uma prática pedagógica que está intimamente ligada a um fio longo de vida e ao fazer docente. Essa investigação aborda a construção de um trabalho didático interdisciplinar com a temática da memória, desenvolvido com turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental em uma escola da pública da periferia de Juiz de Fora (MG). A proposta curricular de História da rede municipal é a base norteadora para a realização dessa experiência pedagógica, com uma diretriz singular, que procura orientar o trabalho docente a partir de três eixos teórico-metodológicos: educar para a compreensão do conhecimento, do tempo e da memória, considerados fundamentais para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Os eixos são integradores, pensados para interagir com os diversos conteúdos escolares, dando ao professor e à escola uma autonomia para revisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Com um olhar distanciado no tempo e através da rememoração, a presente dissertação tem por objetivo analisar essa prática didática, visando responder à questão central que norteou essa investigação: Por que essa prática pedagógica de trabalho com a memória na formação identitária dos alunos(as) é importante na cultura escolar?

O trabalho buscou como referências teóricas autores que especificamente se dedicam aos estudos do campo da Memória, Currículo e Educação. No campo da Memória, destaco Joël Candau e a relação entre memória e a identidade; Michael Pollak e a construção da identidade social; Maurice Halbwachs e a reflexão sobre a construção coletiva da memória e Ecléa Bosi e o pensamento sobre a memória da classe trabalhadora. No campo do currículo, Ivor Goodson e Tomaz Tadeu Silva, no entendimento do currículo como uma construção social. No campo da Educação, resalto a importância do pensamento de bell hooks que, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, contribui para o entendimento do afeto e diálogo para construção do conhecimento.

No percurso da pesquisa, realizei a leitura de um arquivo composto de oitenta e oito narrativas autobiográficas dos(as) alunos(as) e suas imagens, que contêm suas

experiências vividas e compartilhadas a partir de suas seleções de memórias. Posteriormente, pude analisar e evidenciar as categorias que mais aparecem nos textos autobiográficos, como também rememorar com o olhar os aspectos individuais de cada estudante através de suas imagens fotográficas. A visibilidade e valor desse trabalho pedagógico é permitir a compreensão da contribuição da memória no processo de construção de identidade, considerando que todos os sujeitos históricos, no caso os alunos(as) e os grupos socioculturais a que pertencem, merecem ter suas Histórias, Memórias e Identidades conhecidas e valorizadas na escola.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de História; Memória; Práticas Docentes

ABSTRACT

The succession of stages in memory is divided into milestones, where significant points in life collide and leave their marks on us, which are materialized in this research, titled "Milestones and marks of a process of curricular invention: History teaching and everyday school life in gestures of remembrance." In it, I showcase a pedagogical practice that is closely linked to a long-standing connection between life and teaching. This investigation deals with the development of an interdisciplinary didactic project on the subject of memory, developed with 6th grade classes in a public school on the outskirts of Juiz de Fora (MG). The city's History curriculum is the guiding principle for this pedagogical experience, with a unique guideline that seeks to direct teaching work based on three theoretical-methodological axes: educating for an understanding of knowledge, time and memory, which are considered fundamental for students' learning. The axes are integrative, designed to interact with the various school contents, giving teachers and schools the autonomy to review teaching practices from Early Childhood Education to the Final Years of Primary School. Looking back in time and through remembrance, this thesis aims to analyze this didactic practice, in order to answer the central question that guided this investigation: Why is this pedagogical practice of working with memory for the development of students' identities important in school culture?

The work sought theoretical references from authors who specifically study the fields of Memory, Curriculum and Education. In the field of memory, I would highlight Joël Candau and the relationship between memory and identity; Michael Pollak and the construction of social identity; Maurice Halbwachs and his reflection on the collective construction of memory, and Ecléa Bosi and her thoughts on the memory of the working class. In the field of curriculum, Ivor Goodson and Tomaz Tadeu Silva, in their understanding of curriculum as a social construction. In the field of education, I would highlight the importance of the thinking of bell hooks who, influenced by the ideas of Paulo Freire, contributes to the understanding of affection and communication in the construction of knowledge.

During the course of the research, I analyzed an archive comprising eighty-eight students' autobiographical narratives and their images, which contain their experiences based on their selections of memories. Subsequently, I was able to analyze and highlight the categories that appear most in the autobiographical texts, as

well as recall the individual aspects of each student through their photographs. The visibility and value of this pedagogical work is that it allows us to understand the contribution of memory in the process of development of identity, considering that all historical subjects, in this case the students and the socio-cultural groups to which they belong, deserve to have their Histories, Memories and Identities known and valued at school.

Keywords: Curriculum; History Teaching; Memory; Teaching Practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 1	58
Figura 2 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 2	59
Figura 3 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 3	60
Figura 4 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 4	61
Figura 5 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 5	62
Figura 6 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 6	63
Figura 7 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 7	64
Figura 8 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 8	65
Figura 9 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 9	66
Figura 10 - Aluna do CEM lendo o livro Olhar a África e ver o Brasil	79
Figura 11 - Aluno do CEM lendo o livro “Olhar a África e ver o Brasil”	79
Figura 12 - Aluno do CEM, fotografia para a exposição “Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros”	80
Figura 13 - Aluno do CEM, fotografia para a exposição “Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros”	80
Figura 14 - Alunas do CEM, fotografia para a exposição “Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros”	81
Figura 15 - Apresentação teatral dos alunos dos anos finais da EJA no CEM, a partir do tema “O que é ser jovem?”	81
Figura 16 - Apresentação teatral dos alunos dos anos finais da EJA no CEM, a partir do tema “O que é ser jovem?”	82
Figura 17 - Trabalho sobre a vida dos alunos	89
Figura 18 - Trabalho sobre a vida dos alunos	89
Figura 19 - Texto de apresentação da exposição do trabalho “Memória e Identidade”	91
Figura 20 - Exposição do trabalho “Memória e Identidade”, fotografia e autobiografia dos alunos(as) do CAIC	92
Figura 21 - Exposição do trabalho “Memória e Identidade”, fotografia e autobiografia dos alunos(as) do CAIC	92
Figura 22 - Exposição do trabalho “Memória e Identidade”, fotografia dos alunos(as) no CAIC	93
Figura 23 - Categorias que mais aparecem nos textos autobiográficos	101

Figura 24 - Aspectos que mais aparecem nas fotografias	101
Figura 25 - Fotobiografias: Carlos	104
Figura 26 - Fotobiografias: Edilaine.....	105
Figura 27 - Fotobiografias: Lídia.....	106
Figura 28 - Fotobiografias: Beatriz	107
Figura 29 - Fotobiografias: Mauro	108
Figura 30 - Fotobiografias: Nais	109
Figura 31 - Fotobiografias: Krislayne.....	110
Figura 32 - Fotobiografias: Gleyce	111
Figura 33 - Fotobiografias: Wellerson	112
Figura 34 - Fotobiografias: Mateus.....	113
Figura 35 - Fotobiografias: Gleiciane	114
Figura 36 - Fotobiografias: Israel.....	115
Figura 37 - Fotobiografias: Sarah.....	116
Figura 38 - Fotobiografias: Matheus.....	117
Figura 39 - Fotobiografias: Ludimila	118
Figura 40 - Fotobiografias: Andrew	119
Figura 41 - Fotobiografias: Lorena	120
Figura 42 - Fotobiografias: Matheus Vinícius	121
Figura 43 - Fotobiografias: Letícia.....	122
Figura 44 - Fotobiografias: Jéssica	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. MARCOS EM UMA CONSTRUÇÃO DE VIDA: NOTAS SOBRE O DEVIR DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA DE UM PROJETO INVESTIGATIVO	21
3. MARCOS DE UMA HISTÓRIA CURRICULAR: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	40
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	40
3.2 APRESENTANDO UM CURRÍCULO COMO LUGAR DE CRIAÇÃO.....	49
3.2.1 Tabelas de Referência: Saberes em movimento.....	56
4. MARCOS E MARCAS DE UM FAZER COTIDIANO DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	70
5. MARCOS E MARCAS DE UM TRABALHO ESCOLAR: REMEMORAÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA E APRENDIDA.....	97
6. CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS	135

1. INTRODUÇÃO

“No compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se troca, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende” (Santos, 2023).

Um dia, estava saindo da escola em meu fuscão verde e avistei uma amiga de trabalho, a professora Ana Paula, da disciplina de História, assim como eu. Ela caminhava pela rua do bairro Santa Cruz, zona norte da cidade, em direção ao ponto de ônibus. Parei o carro e ofereci uma carona. Ela, meio tímida e resistente, disse que não precisava, que o ônibus ia até o centro. Insisti, dizendo que naquele dia eu também precisava ir ao centro, e então ela aceitou. Nossa conversa girou em torno da escola, da educação, dos alunos, enfim, da nossa profissão. Em determinado momento, começamos a falar sobre os trabalhos desenvolvidos com nossas turmas – ela com os nonos anos e eu com os sextos anos do Ensino Fundamental. Elogiávamos o trabalho um do outro e, em determinado momento, ela comentou sobre uma exposição didática que eu havia realizado sobre memória e identidade, com fotos e textos produzidos pelos meus alunos. Disse que o trabalho era lindo, sensível e importante para a comunidade escolar e que os alunos dela tinham gostado e achado interessante as autobiografias e fotos.

Fiquei feliz com os comentários dela, expliquei que o trabalho foi pensado para os estudantes e contei como ele nasceu e por que foi realizado. Quando estávamos quase chegando no local onde a deixaria, ela me perguntou se eu não tinha vontade de fazer um mestrado. Respondi que sim, mas que mais de dez anos haviam se passado desde que concluí minha especialização. Mesmo sem parar de ler e me atualizar, eu não tinha um projeto de pesquisa. Ela comentou que participava de um grupo de pesquisa na UFJF, chamado Cronos, coordenado pela professora Sonia Miranda. Comentei que tinha um enorme desejo de ser aluno da professora Sonia, pois todos os colegas que foram seus alunos falavam que ela era excelente. Ana Paula confirmou com um gesto de cabeça e afirmou que, de fato, Sonia era uma professora incrível.

Infelizmente, não havia tido essa sorte. ‘Quem sabe um dia’, comentei. Terminamos nossa conversa, pois chegamos ao local onde ela desceria e nos

despedimos. Alguns dias depois, durante o intervalo na escola onde trabalhávamos, Ana Paula e eu conversávamos e ela me perguntou se eu não tinha interesse em participar do grupo de pesquisa. Respondi imediatamente que sim, mas perguntei se eu poderia participar, já que não conhecia a professora Sonia e não havia me formado na UFJF. Ana Paula disse que iria perguntar para Sonia e depois me daria uma resposta. No entanto, comentei que ainda não tinha um projeto de pesquisa claro. Ela, com um sorriso calmo, disse: "uma coisa de cada vez."

Algumas semanas se passaram até o dia em que Ana Paula me trouxe a resposta de que eu poderia participar. Meu coração se encheu de alegria, pois teria a oportunidade de integrar um grupo coordenado por uma professora que sempre admirei, mesmo sem ter sido seu aluno. Sabia que isso contribuiria muito para minha prática docente, o que de fato aconteceu. No grupo, acompanhava as discussões mais recentes sobre Ensino de História, o que muito me ajudou profissionalmente. Cheguei ao grupo em 2017 e fui muito bem acolhido pelos participantes, alguns já conhecidos de escolas municipais e outros apresentados naquele momento. Ao me integrar ao grupo Cronos, percebi que as temáticas discutidas envolviam Ensino de História, formação de professores, saberes escolares e práticas sociais de memória. Todos os participantes eram ex-alunos de mestrado e doutorado, ou estudantes de graduação e pós-graduação orientados da professora Sonia. Com um cronograma definido, cada semana discutíamos um texto ou capítulo de livro ou acompanhávamos a apresentação de uma pesquisa em andamento.

Aprendi rápido que a essência do grupo era o compartilhamento do processo investigativo, um caminhar junto, em que todos colaboravam de forma aberta. Em um dos encontros, Sonia propôs que eu apresentasse um memorial simples sobre minha trajetória como professor de História na rede pública. Pensei em várias possibilidades, mas decidi apresentar o trabalho que havia feito na escola sobre memória, algo que era uma temática do grupo. No dia da apresentação, estava nervoso, mas sabia que mostrava um professor de História comprometido com um ensino que dialoga com a vida dos alunos. Ao final, os participantes expuseram o seu olhar sensível e sincero sobre a minha trajetória profissional e, principalmente, sobre aquela prática pedagógica com a memória. Todos concordaram que aquele trabalho poderia se tornar um projeto de

pesquisa. Recebi essa possibilidade com grande satisfação, pois a prática didática foi pensada para os alunos, sem a pretensão de ser um projeto de pesquisa. Naquele momento, descobri o que queria e poderia investigar.

Para Walter Benjamin, o ato de “lembrar” evoca a tradição de narrar, sendo capaz de transmitir uma experiência. O autor afirma que,

um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (2012, p. 37).

O que procuro com esse texto narrativo inicial é utilizar-me dessa chave metafórica da rememoração para apresentar o que veio antes, o caminho que me possibilitou a chegar até aqui.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de uma reflexão teórica sobre uma prática docente, a partir de um trabalho didático interdisciplinar denominado “Memória e Identidade.” Esse trabalho foi embasado na Proposta Curricular de História do município de Juiz de Fora – MG e desenvolvido com alunos(as) de quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães/CAIC, no ano de 2014.

A proposta curricular da rede não é fechada em sua matriz. Pelo contrário, propõe um documento aberto para uma contínua reflexão teórico-prático nas escolas, possibilitando que o professor da área tenha uma autonomia pedagógica responsável e criativa no interior das diversas realidades escolares do município. Considero que o trabalho pedagógico desenvolvido na EM Núbia Pereira foi uma experiência curricular, pois sua sustentação teórica se dá através desse currículo que não prescreve os conteúdos tradicionais da História, mas sim princípios metodológicos elementares para o ensino da disciplina. Ele também a educação para a compreensão do conhecimento, do Tempo e da Memória, com o objetivo de ajudar os estudantes a compreensão da História.

Mediante a compreensão da singularidade dessa diretriz curricular, o trabalho didático na escola buscou uma aprendizagem significativa para os(as) alunos(as). A intenção foi a de que pudessem entender-se como sujeitos históricos, com a possibilidade de uma compreensão histórica a partir da memória, que é importante para a formação de sua identidade. Candau afirma

que a dialética entre memória e a identidade se conjuga, se nutre mutuamente. Memória e identidade se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (2016, p. 16).

Para dar sentido às experiências vividas pelos(as) alunos(as), eles escreveram individualmente uma narrativa autobiográfica e foi feito o registro fotográfico de suas imagens, que posteriormente foram apresentadas em uma exposição como conclusão do trabalho para a comunidade escolar. Vivemos em um mundo instantâneo e efêmero, norteado pelas redes sociais. Seu uso se acentuou durante a Pandemia da Covid-19, afetando crianças, jovens e adultos, criando uma sensação de presente contínuo e gerando um imediatismo. No caso da educação, trouxe um desinteresse por parte dos estudantes, uma realidade que se manifesta e demanda mais um desafio a escola. Assim, a importância dessa experiência didática está na educação para a compreensão da Memória, com um trabalho que possibilita, através de uma narrativa autobiográfica, que os(as) alunos(as) façam seleções de memórias para relatar suas experiências de vida e, dessa forma, fortalecerem suas identidades.

Além deste capítulo introdutório, a dissertação conta ainda com quatro capítulos e com as considerações finais. No segundo capítulo, apresento a construção de uma pesquisa que vem de um fio longínquo, se desenhando ao longo de uma vida. O meu tema vive em minha prática docente; não o inventei, não criei para cumprir etapas de um projeto de pesquisa e essa compreensão ocorre no próprio processo do mestrado, em que descubro, a partir de uma memória ressentida, o valor da educação na origem da minha formação e a importância do afeto na relação com os estudantes. Esse ressentimento gerou uma frustração, mas também uma transformação e valorização da educação como possibilidade de mudança em uma trajetória de vida, algo que procuro, a partir dessa experiência, compartilhar com os alunos(as). O capítulo também elenca a questão que procuro responder na pesquisa.

Na primeira parte do terceiro capítulo, apresento o currículo como um documento de relação de poder, uma produção de conhecimento em disputa, daquilo que é considerado socialmente válido. Elenco também o quanto isso interfere na trajetória longa da História como disciplina escolar no Brasil e a relação desse currículo em meu percurso, tanto como aluno na educação básica, quanto na minha formação como professor. Na segunda parte do capítulo,

apresento a construção da proposta curricular de História da rede municipal de educação, um currículo singular, que enfatiza na liberdade do trabalho docente, de acordo com a realidade escolar a partir de três eixos teórico-metodológicos: a Educação para a compreensão do conhecimento, do Tempo, e da Memória. A proposição da diretriz curricular se dá por procedimentos e habilidades desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes, com o objetivo de que possam alcançar uma educação para a compreensão da História.

No quarto capítulo, apresento uma prática pedagógica interdisciplinar que dialoga com o conhecimento e experiências do(a) aluno(a). Nele, explico como o trabalho didático “Memória e Identidade” se constituiu, quais as disciplinas envolvidas, os recursos utilizados para trabalhar com a memória e a sua importância para a formação da identidade com a construção da narrativa autobiográfica e a utilização da imagem fotográfica para a personalização dos textos narrativos autobiográficos.

No quinto capítulo, trago os personagens principais dessa prática pedagógica, os(as) alunos e a escola onde o projeto foi desenvolvido durante quatro anos. O trabalho aqui apresentado é o primeiro e faz parte de um arquivo particular, contendo narrativas autobiográficas de jovens adolescentes que começam a desenvolver uma independência intelectual. E eles revelam, a partir da seleção da memória, temas sobre a família, os sonhos, a morte, os estudos, os planos, o que gostam e o que não gostam e as experiências de vida que compõem a construção de suas identidades.

Ao final do trabalho, encontram-se as considerações finais. Compartilho uma experiência em que o tema da memória, da escuta sensível e do afeto me atravessam no tempo presente, contribuindo para um olhar mais compreensivo e maduro em relação ao meu trabalho docente. A partir da rememoração, procurei sintetizar a importância dessa experiência curricular para pensar na questão proposta nessa dissertação, em que a pesquisa me direcionou e também me apontou caminhos realizáveis e acessíveis.

2. MARCOS EM UMA CONSTRUÇÃO DE VIDA: NOTAS SOBRE O DEVIDR DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA DE UM PROJETO INVESTIGATIVO

"Ingênuo, suponho ser a vida um processo de soma, e não de subtração, juntei de cada um dos meus mestres um pedaço e protegi em minha intimidade. Concluo agora que, de tudo aprendido, resta a certeza do afeto como a primordial metodologia" (Queirós, 2019, p. 25).

Parafrazeando Simone de Beauvoir, um professor não nasce professor. Torna-se. Esse tornar-se pressupõe muitos marcos dilatados no tempo, construídos com um dos componentes mais importantes nesse tornar-se professor, o afeto. A epígrafe do pedagogo e escritor Bartolomeu Campos de Queirós define de forma poética a construção de sua identidade pautada no afeto, tornando essa sua metodologia de aprendizagem. Essa interpretação traduz uma prática educativa tão importante para quem está em uma sala de aula, tendo à sua frente uma turma heterogênea, repletas de vivências e realidades tão dispares, que muitas vezes o professor não imagina que aqueles alunos(as) trazem experiências duras que, se compartilhadas, podem afetar profundamente tanto ao docente, como também aos próprios discentes. De acordo com o filósofo coreano Byung-Chul Han, o mundo vive um desencantamento, pois a relação com mundo está se reduzindo a causalidade, que

[...] é apenas uma das formas possíveis de relação. Sua totalização leva a uma pobreza do mundo e da experiência. O mundo mágico é o mundo no qual as coisas se relacionam entre si fora do contexto causal e troca confidências. A causalidade é mecânica e externa. Relações mágicas e poéticas com o mundo significam que uma profunda simpatia conecta seres humanos e coisas (Han, 2023, p. 78-79).

Como um professor, acredito que uma sala de aula tem a capacidade de criar relações que conectam as pessoas, podendo ser simpática, mágica ou poética. Essa relação, contudo, é sempre profunda, capaz de criar uma conexão com os alunos(as) a partir de uma relação fora de um contexto causal, em uma troca de saberes, que, segundo Larrosa

o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre o conhecimento e a vida humana (...) o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (Larrosa, 2002, p. 26-27).

Essa relação de vidas dá propósito à existência humana, sendo o saber da experiência essa troca entre vivências singulares que vai nos constituindo, dando sentido ou não ao que nos acontece e formando ou transformando nossas vidas em sua singularidade, através de aprendizagens, regado de compartilhamento, generosidade e comprometimento.

Ao me debruçar como um sujeito de pesquisa, me rendo às palavras da historiadora Régine Robin, que diz que “a memória oscila ao capricho das razões e das razões do presente” (2016, p. 40). A razão do presente me mobiliza a balancear a memória, em busca da origem de uma prática pedagógica aqui apresentada ao longo dessa escrita. Ao querer saber, me busco a perguntar: Quando? Onde? Como surge? O que me sensibilizou enquanto professor de História a me aproximar da compreensão da memória? Sobre essas perguntas, esclareço que o trabalho didático desenvolvido em 2014 é fruto de um acontecimento durante uma aula que modificou o meu olhar enquanto educador, um acontecimento que até então não havia vivido nas escolas por onde trabalhei e que Meinerz, Caimi e Oliveira (2018) constata analiticamente como o improvável na aula de História, que

nos desafiam a pensar as fronteiras que delimitam a pensar as fronteiras que delimitam os espaços que julgamos conhecer e desnuda o nosso olhar, provocando-nos a compreender o desver como recurso afetivo e cognitivo capaz de tensionar as relações de sociabilidade que se efetivam nos espaços de convivência constituídos na instituição escolar (Meinerz, Caimi e Oliveira, 2018, p. 54).

A semente de toda a aproximação com o trabalho da memória ocorre em uma aula de História em uma turma de fase V, correspondente ao 6º ano, em uma tarde do ano de 2010, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho” (CEM). Eu trabalhava com a Introdução aos Estudo da História e argumentava a partir da leitura de um texto com trechos da obra “O que é História” (1993), da historiadora e professora Vavy Pacheco Borges, na qual a autora aborda que “a transformação é a essência da História” (Borges, 1993, p. 50). Eu interagia com os alunos, dando o exemplo das transformações que ocorrem nas sociedades ao longo do tempo e também em nossas próprias vidas. De repente, um aluno de boné rosa, com uma camisa de futebol e bermuda de nylon, sentado no canto da sala, levanta o braço querendo participar

e expressar o seu entendimento sobre o assunto abordado. Ele diz que a sua própria experiência de vida é um exemplo de transformação e me faz várias perguntas: "Professor, você sabe a minha história? Por que eu vim estudar aqui? Por que com 17 anos estou tão atrasado nos estudos?". Toda a sala ficou em silêncio e eu, no centro, sem as respostas para a suas perguntas, simplesmente disse: "Não, porque você mesmo não responde?" Ele perguntou: "Posso mesmo falar"? Claro, respondo.

Segue ele: "professor, eu sou um condenado da justiça, tenho três crimes nas costas, com 10 anos eu cometi o primeiro, perto de Belo Horizonte, os outros foram aqui em Juiz de Fora, conheço armas e drogas, já matei e hoje estou no Centro Socioeducativo Santa Lúcia. Venho e volto com outros colegas estudar aqui, uma Kombi nos transporta e um segurança acompanha a gente. Sempre gostei de estudar História, principalmente as pirâmides e as múmias, mas a minha vida é loca!" Os colegas de turma riem e ele completa: "Minha vida se transformou num inferno e não sei se amanhã vou estar vivo, professor! Sou jurado de morte por uma família e pelo tráfico."

Eu, no meio daquele turbilhão de revelações e do silêncio da turma, tenho um insight e sem perder tempo, perguntei para o aluno: "Você está com 17 anos, certo?" "Então, há dez anos, quando você tinha 7 anos, você imaginava que a sua vida seria essa que você vive hoje?" Ele ficou pensativo por alguns segundos e foi taxativo em sua resposta: "Não, professor!". A pergunta feita por mim, com o objetivo de rememorar com o aluno e refletir sobre as transformações ocorridas na sua vida a partir da sua infância, fez daquele momento o que o filósofo Walter Benjamin denomina de o "agora da cognoscibilidade", ou seja, não é o que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado, mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação (2018, p. 768). A imagem do ocorrido com o aluno naquela pergunta ganhou importância no agora de sua resposta. Essa mesma pergunta fiz aos outros alunos, fazendo com que todos eles, de uma forma ou outra, falando de suas vivências, respondessem que não, pois afirmaram que em algum momento de suas vidas, algo de ruim ocorreu, sendo eles os próprios causadores ou vítimas de uma situação familiar que levaria suas vidas para um outro rumo. A partir daquela aula, algo mudou em mim enquanto professor; meu olhar para a educação se tornou mais sensível e me aproximou

mais dos alunos. Se até então a minha postura sempre foi de valorizar o conhecimento trazido pelos alunos, ao tomar uma decisão espontânea em fazer uma pergunta que remetesse à recordação de vida dos estudantes, fui afetado e aprendi a também a reconhecer e valorizar as suas experiências de vida a partir de suas respostas, pois a conversa sempre envolve doação (hooks, 2010, p. 78). Daquele momento em diante, não fui mais o mesmo professor, pois entendi que as relações humanas e afetivas com reponsabilidade podem ensinar conhecimentos que levam à compreensão dos problemas atuais.

Na aula seguinte, pude dividir com eles a minha própria experiência enquanto um estudante adolescente que um dia também parou de estudar. A professora bell hooks¹ afirma que as histórias, sobretudo as histórias pessoais, são uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula (2010, p. 90). A relação em sala depois desse acontecimento foi marcada por uma interação e comprometimento dos alunos durante as aulas, pois as experiências vividas e compartilhadas oralmente e que foram sendo expostas em suas respostas nos conectaram de alguma forma. Percebi que, ao dar-lhes voz e atenção às suas histórias de vida, eles se sentiram acolhidos e valorizados. Toda aquela experiência me transformou e compreendi que é indispensável a amorosidade aos educandos (Freire, p. 67). Como educador, apreendi que sou parte desse processo me comprometendo com uma prática afetiva de escuta.

A partir daquele momento, o tema da memória ganhou sentido nas minhas aulas, mesmo ainda sem saber como iria trabalhá-lo. Toda aquela experiência em sala me fez refletir sobre a minha prática enquanto professor inserido nesse tempo histórico, sentindo a importância do afeto. Se antes dessa experiência em sala de aula eu já tinha como professor a prática de “respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (Freire, 1996, p. 62), após esse ocorrido, fui tocado pelo o que acredito que seja um dos fatores primordiais na aprendizagem: a sensibilidade, o carinho e o cuidado para com o outro. Paulo Freire nos orienta sobre a “seriedade e afetividade” (1996, p. 141) na constituição de uma relação entre professor e aluno. Assim, temos que ter como fundamental a clareza de que trabalhamos com o humano, não com coisas, o que exige ética e amor pelo outro e para o outro.

¹ Por escolha da própria autora, seu nome é grafado em letras minúsculas.

Todas essas experiências vêm formando a minha identidade como professor e esse tornar-se professor, essa descoberta que se apresenta durante o mestrado e a pesquisa que se desvelará nesta dissertação se passa também por essa construção afetiva recebida ao longo da vida por alguns mestres, assim como por acontecimentos que, de alguma forma, deixaram as suas marcas na minha formação como pessoa e professor, que trago de alguma forma em meu trabalho docente. Conforme nos demonstrou o professor e filósofo da educação Maurice Tardif em seus estudos acerca dos saberes e formação docente, o saber do professor é um saber próprio, constituído a partir da sua experiência de vida e sua história profissional, sua relação com os alunos e com toda a comunidade escolar. Afirma que,

O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (Tardif, 2014, p. 16).

O sentido desses polos (o ser e o agir) é um desses marcos que se manifestou a partir da segunda aula do “Seminário de Pesquisa, Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos”, ministrado pela professora Sonia Miranda, no qual os alunos(as) foram provocados, ou melhor, sensibilizados ao assistirmos um curta metragem com uma narrativa ficcional chamado “Unicórnio de Porcelana” (2010). A partir desse filme, deveríamos escolher um objeto biográfico, nos termos do que nos é proposto por Ecléa Bosi, objetos que nos rodeiam, “mais que uma sensação estética ou de utilidade eles nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade (...) representa uma experiência vivida” (Bosi, 2003, p. 26). Esse objeto deveria ter uma relação com o nosso tema/problema de pesquisa, deveria falar de nós, mostrando o que dele está de forma direta ou indireta em nossas pesquisas no campo da educação. A professora e pesquisadora Ecléa Bosi afirma que o objeto biográfico é imprescindível para nossa sensação de continuidade e de intimidade com o objeto a partir do presente, recebendo o chamado que a lembrança responde. O vivido aflora a partir da conservação subliminar, assim, o objeto, seja ele uma agulha, um carvão, uma fotografia, um diploma, etc., ganha vida e

torna-se um disparador da memória. Ecléa Bosi “atribui à memória uma função decisiva na existência, já que permite a relação de corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações” (Bosi, 2003, p. 36).

Até o dia daquela apresentação, eu acreditava que eu tinha me tornado professor por influência de uma professora de história no ensino médio, o que não deixa de ser verdade, porém, descobri que a minha formação como professor vinha do que trazemos em nós, das nossas experiências de vida. Somente quando fazemos uma busca em nossas raízes interiores, quando escavamos e remexemos nossos fragmentos e ruínas do passado é que damos conta do quanto trazemos algumas vivências que não foram resolvidas em nós. A partir de um óculos particular, no caso a pesquisa e sua travessia, essa busca pode auxiliar nesse ajuste com o passado.

Tal remexer do passado me leva ao texto o “Omelete de amoras”, do filósofo Walter Benjamin, profundo e com uma narrativa poética e subjetiva. Ele demonstra que o fio da memória nos faz pensar o quanto somos aquilo que vivemos e que, do vivido, construímos nossas identidades. O objeto biográfico foi o fio da memória para narrar as nossas próprias experiências. A narrativa, de acordo com Benjamin, “conserva suas forças e depois de muito tempo, ainda é capaz de desdobramentos” (1987, p. 204). A proposta da escolha do objeto nos fez parar, pensar e escavar nossas experiências com alguma coisa que tenha nos tocado e que, de alguma forma, ainda nos toca e faz sentido nas nossas trajetórias como educadores. Para o professor e filósofo da educação Jorge Larrosa, “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26). O objeto escolhido e que apresentarei a seguir foi uma importante descoberta na pós graduação, pois ele rememora uma experiência longeva, determinante para a minha trajetória de vida, para a construção do professor que me tornei e para o processo desta pesquisa, que procura encontrar outras experiências a partir de uma prática pedagógica.

A escolha daquele objeto foi um desafio, na verdade um disparador, pois a princípio escolhi como o meu objeto o rascunho do memorial e anteprojeto de pesquisa escrito na última semana de fevereiro de 2021, com as anotações feitas pela Adriana, minha esposa. Lembro-me de estar em um quarto terminando a

escrita e ela no outro. Estávamos com febre, dor pelo corpo e ela com uma tosse terrível, já usando medicamentos para Covid. Mesmo com esse quadro, até então não tínhamos ainda a confirmação do teste de que estávamos infectados pelo coronavírus. Ela, com todo carinho, leu tudo atentamente e fez questão de marcar e sugerir mudanças em alguns pontos do texto. Esses documentos ficarão eternamente guardados como objeto biográfico, uma relíquia, pois são a materialização da presença dela no processo dessa pós-graduação.

Porém, se fosse me basear neles naquele momento para a apresentação na aula do Seminário de Pesquisa, eu não iria conseguir, eles me sensibilizariam mais ainda, pois foram eles, com a ajuda dela, que eu enviei, o que me possibilitou a seleção, o avanço para a segunda fase e, conseqüentemente, a minha aprovação no processo seletivo do PPGE. A dor da perda, a saudade e a tristeza ainda viva e muito forte naquele momento me impediram de fazer essa escolha para a apresentação. Adriana era professora de Artes e eu de História e, como não poderia deixar de ser, nos conhecemos em uma escola. Aliás, essa é a escola onde pude desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos, o que me possibilitou esse processo de pesquisa. Foi na Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães - CAIC/Santa Cruz que nos conhecemos e nos apaixonamos, um encontro de almas. Tínhamos os mesmos gostos pelo cinema, música, teatro e viajar, aliás, ela me ensinou a gostar de viagens. Vivemos quinze anos de uma relação de muito amor, respeito, carinho, admiração e de incentivos mútuos às realizações sociais e profissionais. Ela sabia que o meu objetivo era fazer o mestrado e, no dia 31 de dezembro de 2020, nossos abraços e desejos para o ano seguinte eram os de que ela terminasse o seu mandato de diretora do CAIC em plena pandemia e eu fosse aprovado no processo do PPGE/UFJF.

Infelizmente, em fevereiro de 2021, fomos infectados pelo vírus da Sars-Covid. Não sei se foi ela ou eu que se infectou primeiro, pois não saíamos, a não ser para irmos aos bancos e mercados e ela tinha que ir ao CAIC, no bairro Santa Cruz, no qual estava em seu segundo mandato como diretora. Trabalhávamos em casa no sistema de ensino remoto, eu atuando na EM Álvaro Lins, no bairro São Judas Tadeu, e Adriana atuando como professora do Colégio dos Jesuítas. No dia 01 de março, Adriana foi confirmada com a infecção pelo Coronavírus e os médicos avaliaram que era melhor ser tratada em casa, pois a sua saturação estava boa. Porém, ao passar dos dias a tosse intensa e a febre não cederam e,

no dia 06, após desmaiar durante o banho devido à baixa saturação, eu a levei para o hospital. Durante o deslocamento entre o bairro que vivo, na zona norte, até o hospital que fica na zona sudeste da cidade, guardo a cena, eu correndo com o carro com medo dela desmaiar novamente e ela com a cabeça na janela, com a respiração ofegante, buscando o ar. Ela foi internada direto na Unidade de Terapia Intensiva do Hospital Albert Sabin, com 50% do pulmão infectado. Esse foi o último dia que estivemos juntos. No mesmo dia, fiz o exame e foi confirmado que eu também estava infectado.

O médico indicou os medicamentos e orientou que eu fizesse o tratamento em casa. No dia 10, porém, após ter febre persistente, muita dor muscular, com 25% do pulmão infectado e baixa saturação, fui internado no mesmo hospital, porém, no quarto. A partir daquele momento, fiquei isolado em um quarto no mesmo andar da UTI em que Adriana estava, mas sem informações. A nossa resposta ao tratamento ocorreu de forma diversa; enquanto eu fiquei com um cateter recebendo oxigênio e tomando injeções e medicações para combater o vírus, Adriana encontrava-se com 70% do pulmão infectado, não respondia bem ao tratamento na UTI. Tentaram as máscaras respiratórias, a posição de prona, até chegar à intubação. Todo esse processo ocorreu enquanto eu estava internado sem receber nenhuma notícia sobre ela. Apesar de estar com o celular no quarto, as nossas famílias não me informaram a real situação em que ela se encontrava.

Mesmo com toda essa blindagem da família, no mesmo dia em que recebi alta, fui informado através de um telefonema de uma médica plantonista da UTI que o estado da Adriana era grave, foi um choque! A partir daí, foram dias difíceis, pois apesar da esperança de vê-la sair daquele quadro, a angústia e o medo habitavam o meu coração e qualquer sinal do telefone fazia meu corpo estremecer, pensava que poderia ser alguma notícia ruim. Após sete dias, conseguiram extubá-la sem sequelas, o pulmão veio se recuperando, porém, começaram com a hemodiálise, pois o vírus atacou os seus rins. Mesmo assim, Adriana reagia de forma guerreira ao tratamento.

No dia 28 de março, por volta do meio-dia, eu recebi uma videochamada dela da UTI, fiquei muito feliz com a possibilidade de nos falarmos. Procurei não chorar e meu sorriso foi o reflexo do seu. Mesmo debilitada pela doença, o sorriso lindo e a doçura de sua voz eram a mesma, sua fala era lúcida e logo me

perguntou como eu estava e, mesmo naquele estado, ainda se preocupava comigo, continuava a mesma Dri que sempre cuidou de mim. Respondi que estava tudo bem, esperando por ela e disse o quanto era amada por todos que a conheciam e estavam em orações e pensamentos positivos pela sua recuperação, as enfermeiras ao seu lado faziam festa e diziam que eu teria que dividi-la com elas. Rimos e falei para ela se apegar aos anjos, pois todas as noites, antes de dormirmos, ela dizia para eu dormir com os anjos, e as últimas palavras que trocamos naquele momento foi um *eu te amo* e a ligação caiu.

Toda essa cena acima tenho gravada em um vídeo feito pelo meu irmão, que estava ao meu lado na hora da videochamada. Eu, feliz com sua recuperação, fazia planos para recebê-la no quarto e poder cuidar dela, mas naquele mesmo dia, à noite, enquanto fazia a última hemodiálise planejada pela equipe médica, Adriana começou a sentir-se mal, com baixa saturação e falta de ar. Tiveram que intubá-la novamente e, durante a madrugada, teve três paradas cardiorrespiratória. Ela veio a falecer às 05:38 h da manhã do dia 29 de março, depois de vinte e três dias internada.

No momento que recebi a ligação do seu irmão dizendo que a Dri tinha partido, parece que eu estava em um pesadelo e iria acordar, chorava e perguntava o porquê de estar passando por tudo aquilo, menos de vinte e quatro horas da conversa com ela. Ouvi a sua voz, tive o seu sorriso, recebi o carinho e sua preocupação e naquele exato momento, tudo tinha se acabado. O que seria a minha vida sem o seu amor, sem seu carinho, sem o seu abraço, sem o seu beijo, sem o seu cheiro, sem o seu apoio, sem a sua admiração. Quase três anos se passaram e parece que foi ontem. Quando rememoro toda essa experiência, não tem como não me emocionar e ter a certeza de que o luto é carregado de tempo, um tempo antes e depois de Adriana, vivo, como diz o filósofo francês Roland Barthes, “acompanhado pela presença da ausência” (2011, p. 67). Parafrazeando a canção de Herbert Vianna (2000), aonde quer que eu vá, levarei a Dri sempre no olhar.

Não é possível ignorar, na construção dessa pesquisa e consequentemente na escrita dessa dissertação, a travessia engendrada pela Pandemia de Covid-19. Trata-se de um tema que atravessou e atravessa vidas de muitos pesquisadores e, sobretudo, professores, seja por conta dos impactos

dessa experiência nas vidas privadas, seja no tocante ao seu efeito nas ações e práticas escolares.

Desde o final do ano de 2019, o mundo foi confrontado com um vírus denominado SARS-CoV-19, o coronavírus, que inicia sua trajetória de contágio na China e que, logo no início do ano de 2020 se espalha por todo o planeta, chegando ao Brasil em fevereiro, com a primeira vítima em março. A partir daí, a vida de todos os brasileiros foram afetadas; estados e municípios decretaram a quarentena e o fechamento de todo o comércio, exceto serviços considerados essenciais. Juntamente com essas medidas foram suspensas as aulas, tanto das escolas e universidades públicas, quanto das privadas.

É nesse contexto que, de repente, as nossas vidas se transformaram, o isolamento ou distanciamento social tornou-se primordial para nos proteger de um contágio. Não podíamos mais sair, só se fosse essencial e, mesmo assim, com máscara, aliás, item de uso obrigatório do nosso vestuário. Não poderíamos mais encontrar ou reunir com familiares e amigos, não tínhamos mais uma vida social, com festas, shows, bares, etc. Os contatos com quem amamos se resumiu aos recursos permitidos pelos smartphones, tablets e computadores, assim fomos diminuindo a saudade. Lembro-me de ficar cinco meses sem dar um abraço ou um beijo na minha mãe. Ela, com os seus oitenta e quatro anos, me perguntou uns dois meses depois que toda a pandemia começara em nossa cidade: "Esse corona não vai passar, os cientistas não vão encontrar uma cura para essa doença?" Reclamou que não podia sair e nem receber visitas, a casa andava vazia e, para piorar, os seus cinco filhos e suas famílias não se reuniam mais com ela. Compreendendo a sua urgência com relação à passagem do tempo devido à sua idade, respondi que todo aquele distanciamento era para o seu próprio bem e que depois iríamos recuperar esse tempo, mas ela, com a voz triste e pausada, sabiamente me respondeu, "Meu filho, será que teremos esse tempo para recuperar?" Respirei fundo, segurei as lágrimas e simplesmente respondi sem muita certeza que sim! Contudo, a pergunta de minha mãe deu um novo sentido para tudo que vivi até então. O certo é que vivíamos tempos difíceis, do medo da perda dos que amamos, da insegurança com o trabalho nas escolas e da incerteza com o futuro.

Essa doença atravessou a minha vida e a de milhões de pessoas em todo o planeta. Até o momento, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, já

foram mais de 7 milhões de óbitos no mundo. Dentre esses números, no Brasil, de acordo com o Ministério da Saúde, foram mais de 709 mil pessoas até o momento que perderam suas vidas infectadas pelo coronavírus. Esses dados não revelam somente números; são vidas, avós, mães, pais, filhos, irmãos, esposos, sobrinhos, tios, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, gente que poderia ter sido salva dessa tragédia. De acordo com reportagem no portal do Senado Federal (2021), o epidemiologista e pesquisador Pedro Hallal, da Universidade Federal de Pelotas, afirmou aos senadores na CPI da Pandemia que

quatro em cada cinco mortes pela doença no país eram evitáveis caso o governo federal tivesse adotado outra postura – apoiando o uso de máscara, medidas de distanciamento social, campanhas de orientação e ao mesmo tempo acelerando aquisição de vacinas.

O governo do presidente Jair Bolsonaro estava mais preocupado com a situação econômica do país do que com a questão humanitária, pois meses após o início da pandemia, Bolsonaro substituiu dois ministros da saúde, menosprezou a gravidade do momento, afirmando que a Sars-CoV-2 era uma “gripezinha.” Quando abordado por jornalistas sobre o aumento do número de mortes, respondia de forma insensível que ele não era coveiro e, em outros momentos com grupos de apoiadores, debochava daqueles que não conseguiam respirar devido à infecção respiratória. Incentivou com falas e ações a população ao contágio de rebanho, não respeitando o distanciamento social, recusava-se usar máscara e indicou medicamentos sem eficácia e comprovação científica na cura da Covid, levando uma parte da população brasileira ao negacionismo à ciência. Assim, “assistimos à associação entre um país assolado pelo anti-intelectualismo radical e recusa à ciência, agora gerida sob o avanço de uma pauta ideológica baseada no irracionalismo e no anticientificismo” (Miranda e Silva, 2020, p. 190). Não se sensibilizou com o número crescente de mortes por dia e com a dor dos enlutados, que, aliás, não puderam viver o rito da despedida dos seus entes queridos. Os protocolos de saúde adotados no país das mortes causadas pela Covid-19 impossibilitaram as famílias de despedirem-se dos corpos, os ritos funerários que fazem parte da cultura brasileira foram reduzidos à presença de um caixão de madeira fechado e conduzido rapidamente para o sepultamento. Pude viver essa triste experiência e sentir a

angústia de não ter me despedido da Adriana. Para Andréia Vicente da Silva (2020), a morte por Covid-19 foi uma dupla morte, uma morrida e outra matada. De acordo com a pesquisadora,

a morte não é apenas como um evento físico. A morte é um evento social. São todas as práticas que estabelecemos como cultura que constroem para os que sobrevivem a consolidação do que é morte, o tempo e os espaços em que ela ocorre e a forma de vivenciá-la e aceitá-la. No contexto do coronavírus, resta aos que sobrevivem remoer as tristezas e decepções de uma experiência de finitude incompleta, irrealizada, frustrada (Silva, 2020, p. 6).

Nada era fácil naquele contexto pandêmico e a alegria de estar fazendo o mestrado se misturava com a dor da perda da minha esposa, companheira de vida e profissão. Foi dentro de todo esse contexto que realizei o processo seletivo da turma de 2021. Da apresentação do projeto de pesquisa às aulas do Programa do Mestrado em Educação, tudo foi online, na forma de ensino remoto. Nesse processo, sinto que nós enquanto alunos fomos alijados de um ato importante na educação, a socialização na aprendizagem, o convívio da sala de aula, as trocas de ideias, experiências e aprendizados que ocorrem nos intervalos e nos corredores. Conversas entre alunos e professores do programa não foram possíveis, não por que durante as aulas essas experiências e trocas não ocorreram, mas porque o calor humano foi barrado pelo gelo das telas, estávamos todos afastados devido à pandemia. Para a médica Margareth Dalcolmo “seria um exagero considerar nosso tempo partido entre a.C. e d.C. antes da Covid-19 e depois da Covid-19?” (2021, p.19).

Para mim e milhões de pessoas no mundo, a pandemia foi um fenômeno demarcador de muitas vidas. O tema da Covid-19 logo estará nos currículos, livros didáticos e nas salas de aula, no ensino de História como um tema sensível, pois o número elevado de mortes no país em grande parte pela negligência com a saúde e o negacionismo a ciência do governo Bolsonaro causaram injustiças e violações aos direitos humanos a muitas vítimas do vírus. Porém, sabemos que o tema é sensível porque não há consenso. Muitos brasileiros que tiveram ou não perdas na pandemia comungam com o negacionismo da ciência e apoiam o pensamento político desse governante. Assim, a educação terá um papel importante na construção plena do cidadão para

formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com a vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula (Gil e Eugenio, p.156, 2018).

Devido a todo esse processo, decidi então mudar o meu objeto de apresentação, do qual eu falava anteriormente neste capítulo. Escolhi uma fotografia da época em que fui militar do exército. Uma imagem que me remete a um momento de vida em que uma humilhação ocorrida perante uma tropa mudou o rumo da minha própria história.

Sou de uma família humilde, sendo o penúltimo dos cinco filhos. Meus pais vieram adolescentes para Juiz de Fora para trabalhar e ajudar nas despesas de suas famílias. Meu pai veio de Tabuleiro e minha mãe de Aracitaba, cidades do interior de Minas Gerais. Ambos não tiveram oportunidade de estudar, foram semialfabetizados e o trabalho sempre foi o norteador de suas vidas, o que foi repassado a mim e a todos os meus irmãos.

No final de 1982, quando estava terminando o primário, fui aprovado em um processo seletivo e consegui uma vaga na 5ª série do chamado 1º grau no Instituto Estadual de Educação, também conhecida como Escola Normal. Eu, com onze anos, estudava em uma escola enorme, com muitos alunos e vários professores. Hoje tenho a sensibilidade de entender o que se passa na cabeça de uma criança quando termina os anos iniciais do ensino fundamental e se depara com o número maior de disciplinas e professores, o contato com alunos mais velhos, enfim, a mudança na rotina escolar. Eu estudava à tarde, das 12:30 às 17:00 horas, e ia caminhando de casa até a escola e vice-versa, com sol, chuva ou frio. Estava me adaptando a toda aquela realidade quando uma grande mudança ocorreu e mudou toda a minha trajetória educacional.

Ainda não tinha terminado o primeiro bimestre quando eu tive que deixar de estudar à tarde e fui obrigado a estudar à noite, tudo porque minha irmã que cuidava do meu irmão caçula e de mim arrumou um emprego. Não havia quem cuidasse do meu irmão, meus pais não tiveram outra opção e trocaram o meu horário de aula para tomar conta do irmão mais novo. Como disse anteriormente, o trabalho sempre norteou a família e meus pais sempre trabalharam muito. Nunca deixaram faltar nada para os filhos, porém, à medida que a idade dos

irmãos mais velhos avançava, eles saiam para trabalhar, assim, era mais uma renda que entrava e ajudava nas despesas da família.

Na época, aceitei a função de buscar meu irmão na escola, ensinar os deveres escolares, colocá-lo no banho e de tomar conta da casa, porém, não imaginava o quanto aquela mudança atrasaria a minha vida escolar. À noite, a escola era outro mundo, com aulas das 18:30 às 22:30 horas, muitos alunos mais velhos e majoritariamente trabalhadores. Na época, não havia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as séries noturnas eram regulares. Eu ali, entrando na adolescência, perdido e sem identificação com ninguém, cursando uma 5ª série no noturno, sentia um misto de medo, insegurança e aceitação de toda aquela situação. Lembro que ia para as aulas com shorts e ficava sem graça, me sentia deslocado, pois a maioria era adulta e usava calças. Muitas vezes, os alunos me jogavam para o alto, brincando comigo, e perguntando como uma criança estava estudando naquele horário.

Assim foi até eu terminar a 7ª série. Quando faltava um ano para terminar o 1º grau, atual Ensino Fundamental, parei de estudar. Aquela aceitação inicial foi se perdendo e certa revolta começou a tomar conta de mim. Tinha treze anos e era o único adolescente entre os amigos que estudava à noite. Eu trabalhava nos finais de semana em um restaurante em que meu irmão mais velho era sócio, então decidi a trabalhar e parei com os estudos. Meu pai não interferiu, acho que por dar mais valor ao trabalho do que ao estudo, já minha mãe brigou muito comigo e disse que se um dia quisesse voltar a estudar, teria que ser por conta própria e que eu não contasse mais com ela, além de profetizar que, um dia, os estudos poderiam me fazer falta. Entendo hoje que aquela atitude que tanto atrasou a minha vida escolar era um reflexo de não ter em casa uma referência ou valorização dos estudos, pois mesmo com minha mãe sendo contra eu parar os estudos, inconscientemente com a minha atitude, estava perpetuando as perspectivas de vida dos meus pais, em que o trabalho honesto era mais importante que uma formação educacional.

Foram quatro anos fora da escola, vendo os amigos indo em frente com os estudos e eu ficando para trás. Durante o período fora da escola, somente trabalhando, não parei com as leituras, assim, eu lia muito, principalmente jornais e revistas, o que me deixava sempre informado sobre o Brasil e o mundo. Além disso, ouvia muita música, principalmente a brasileira. O gosto pela música vinha

das letras das canções, que despertavam sentimentos e o interesse em conhecer o significado daquelas letras, palavras e nomes que apareciam nos textos das canções. Crescia também uma busca pelos músicos e autores das letras. Eu era um adolescente nos anos 80, o rock nacional estava no auge e eu amava a banda Legião Urbana e o cantor Cazuza, porém, fiquei fascinado com umas fitas K-7 levadas pelo meu cunhado, que tinham músicas de Chico Buarque, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Belchior, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Raul seixas, Zé Ramalho, Alceu Valença, Geraldo Azevedo, Beto Guedes, Gal Costa, Djavan, Maria Bethânia, Fagner e 14 Bis. As letras de músicas me alfabetizaram não só musicalmente, mas ampliaram o meu interesse pela poesia e a literatura. Eu queria saber quem eram aqueles cantores e letristas e suas influências e acompanhava suas carreiras e entrevistas. Na época não havia internet, era tudo através de jornais, revistas e televisão. Foi por meio dessas canções que descobri os poetas Luís de Camões, Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Florbela Espanca, a escritora Clarice Lispector e tantos outros autores e poetas que ampliaram o meu conhecimento cultural. A música teve e tem um papel importante na formação da minha identidade, me proporcionando a descoberta que até então eu não tinha conhecido na escola.

Nesse período, fiz um curso de datilografia no Senac e tanto as leituras quanto o curso me ajudaram muito quando estava no serviço militar, pois dentro do 17º Batalhão, fui o primeiro colocado no curso de Cabo, o que abriu a possibilidade de seguir uma carreira militar. Além de ter sido aprovado e com a minha promoção garantida, fui convidado a fazer o curso de Terceiro Sargento Temporário. Havia um problema: eu teria de ter o Ensino Fundamental completo e não tinha. Procurei o comandante da companhia e disse que não tinha concluído a 8ª série, mas ele mesmo assim me inscreveu no curso, alegando que eu faria um período de formação em um batalhão do exército no Rio de Janeiro e o restante em Juiz de Fora e me obrigou a voltar aos estudos, que eu procurasse um cursinho para concluir o último ano do ensino fundamental.

Com esse apoio depositado em mim, não perdi tempo, arrumei as malas e me apresentei no batalhão da vila militar no Rio de Janeiro. Lá, havia mais de cinquenta soldados alunos para o curso de formação e quando estávamos todos em forma, a primeira coisa que exigiram foram os documentos militares preenchidos e o certificado de conclusão do ensino fundamental. Eu fui o único

sem esse documento e, quando o capitão responsável pelo curso se aproximou e eu não apresentei o certificado, ele começou a me humilhar com xingamentos e punições físicas perante toda a tropa, depois, me deu um prazo de 12 horas para retornar com o certificado para participar do curso de formação. Esse fato definitivamente marcou uma virada na minha história de vida.

Quando voltei do Rio de Janeiro para Juiz de Fora, vim refletindo, chorando, com uma sensação de vergonha e raiva de mim, fazendo uma promessa de que não seria mais humilhado por falta de estudo. Sabia que estava perdendo uma grande possibilidade por não ter estudado e na mente, vinham as palavras de minha mãe. A dor da humilhação e a vergonha de encarar toda aquela situação em relação a esse acontecimento me amadureceram e me fizeram crescer como ser humano. A partir daquele momento comecei a traçar um caminho de encontro com o conhecimento, a valorizar a educação. Ao retornar ao Batalhão e devido à minha classificação no curso de formação de Cabo, fui promovido e durante todo o período que permaneci no exército, aproveitei para voltar a estudar. Fiz no noturno a 8ª série e os três anos do Ensino Médio na Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza, conhecido também como estadual.

No ano de 1995, concluí o Ensino Médio, saí do exército e prestei o vestibular para o Curso de Comunicação da UFJF, muito em função do jornalismo, mas não fui aprovado. Fiquei triste, mas queria ganhar e não perder mais tempo fazendo um cursinho preparatório para o vestibular, pois sentia que aqueles quatro anos fora da escola estavam me fazendo falta. Decidi procurar uma faculdade particular com um curso que eu me identificasse, foi aí que descobri o curso de Estudos Sociais (habilitação plena em História) do CES – Centro de Ensino Superior. Quando me inteirei sobre o curso não pensei duas vezes e fiz o vestibular!

Iniciei a minha formação acadêmica no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) em 1996, uma instituição privada e católica. Com a grade curricular voltada para a formação de professores, a graduação foi toda direcionada para o ensino de História, para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Foi a partir dessa apresentação no Seminário de Pesquisa é que pude compreender que o professor que sou nasce naquele momento de humilhação.

Quantos sentimentos, palavras e lugares ganharam vida! Toda aquela lembrança foi me atravessando e expondo um afeto ressentido. A memória ressentida, como acentua o sociólogo Pierre Ansart (2004, p. 21), indica que dificilmente se pode aceitar a hipótese de que um sentimento, do qual sublinhamos a intensidade e a força, não tenha consequências nem manifestações nas condutas dos indivíduos. Compreendi que todo esse ressentimento se manifestou de forma positiva e proporcionou uma mudança interna, trazendo uma valorização e o reconhecimento da educação para a minha vida, afetando minha percepção do quanto aquela experiência fez e faz parte da minha trajetória. Vejo que procuro ser na prática um professor afetuoso com os meus alunos(as), dialogando com eles, sem hierarquias de conhecimento, procurando compartilhar sempre essa experiência de vida como forma de incentivá-los a acreditarem em si e nos estudos.

Ao narrar essas experiências descobri o quanto de mim está de alguma forma tecido nesse processo de pesquisa, no professor que procuro ser e talvez o quanto as vivências daqueles alunos não refletem de alguma forma o aluno que eu fui um dia. Toda essa consciência veio como um relampejar, o passado e toda essa experiência fez sentido naquele momento, como afirma Benjamin (1987, p. 224). Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi.” Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo.

Ao apresentar o objeto biográfico, a fotografia do período em que eu estava no serviço militar obrigatório, eu trouxe através dessa reminiscência a descoberta do quanto da minha construção profissional foi influenciada por essa experiência traumática e compreendi essa complexidade, de acordo com Maurice Tardif (2014, p. 79), de que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo. Toda essa formação pré-profissional de professor narrada acima traz marcos da minha trajetória de vida, que se fez de acordo com os momentos que se converteram em lembranças e se revelaram potentes, influenciando a minha prática enquanto professor e a importância da educação como poder de transformação.

A princípio, o que se pretendia nesta dissertação derivava de uma intenção longeva de investigar o sentido da escola e da experiência escolar para os estudantes em atos de rememoração. Durante as orientações no mestrado, foi se definindo a possibilidade da realização do procedimento de um grupo focal, técnica qualitativa de coleta de dados capaz de extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento (Gomes, 2005, p. 279. *apud* Motta, 2019, p. 107). Até a qualificação, o objetivo da pesquisa era a rememoração, saber como aquela experiência didática e a escola tinham deixado marcas na vida dos ex-alunos e o que ficou retido em suas memórias dessa experiência.

Porém, na qualificação, ocorrem questionamentos acerca do que se apresentava como um desejo inicial. Apesar de vários acenos durante a orientação de Sonia, eu ainda não havia me dado conta que o trabalho ainda não tinha sido apresentado de fato. Ouvi dos professores da banca: “Onde está o trabalho?” e “Onde estão os alunos(as) no seu trabalho?”

Os professores da banca entenderam o meu desejo de reencontro com os ex-alunos e a rememoração, mas me alertaram sobre dois pontos: o primeiro, de que a produção realizada pelos alunos não apareceu e que esse objeto, hoje, traria em sua essência a possibilidade de um olhar sobre um arquivo de uma prática escolar. O segundo foi o de que o tempo disponível para o grupo focal se mostrava inviável, mas sobretudo, desnecessário, diante da riqueza documental disponível.

Se inicialmente a intenção da pesquisa estava centrada na memória dos ex-alunos sobre aquela prática desenvolvida e a importância da escola em suas vidas, a partir da qualificação, a pesquisa ganha um novo olhar para o entendimento e valorização do trabalho desenvolvido e a importância do exercício de arquivamento da própria prática pedagógica. A pesquisa agora tem o objetivo de dialogar com os arquivos e as imagens produzidas pelos(as) alunos(as) que participaram do trabalho didático intitulado “Memória e Identidade”, realizado entre 2014 e 2017. O foco de minha apresentação nos próximos capítulos é o primeiro trabalho, realizado em 2014.

Esse trabalho foi uma construção intuitiva, pedagogicamente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de uma proposta curricular de História que, de forma singular, permite ao professor da disciplina

refletir e reelaborar uma prática escolar que dialogue com os alunos em uma educação para a compreensão do conhecimento, do tempo e da memória.

A investigação estará centrada na apresentação de uma prática pedagógica a partir da memória como um meio de construção da identidade dos alunos(as), narradas em suas autobiografias. A proposta é olhar para o próprio arquivo, sendo ele um manancial rico e potente de informações a serem trazidas para uma cena de pesquisa. Identifico que a minha intencionalidade nessa investigação é a mesma da prática como professor: ter o aluno como o protagonista no processo de aprendizagem. A partir do olhar para essas práticas, a questão norteadora deste estudo se molda na seguinte pergunta: Por que essa prática pedagógica de trabalho com a memória na formação identitária dos alunos(as) é importante na cultura escolar?

Com o objetivo de responder à questão proposta, os capítulos seguintes irão trazer a construção desse objeto, apresentando a um público amplo a trajetória curricular do ensino de História no Brasil e entendendo o currículo como uma relação de poder que forja a nossa identidade (Silva, 2016, p. 150). Também apresento a construção da proposta curricular de História da rede municipal de Juiz de Fora - MG, um currículo inspirador para o trabalho no espaço escolar e base para criação de um trabalho didático interdisciplinar, tendo como protagonistas os alunos(as), com ênfase em um texto narrativo e identitário.

3. MARCOS DE UMA HISTÓRIA CURRICULAR: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

“Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (Silva, 2016, p. 135).

Na epígrafe que inicia este capítulo, tomo emprestado a reflexão do professor e pesquisador Tomaz Tadeu da Silva que, a partir dos Estudos Culturais, observa que o conhecimento e o currículo são campos culturais de disputa e interpretação, onde os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, produzindo identidades culturais e sociais. No currículo e no ensino de História no Brasil, podemos constatar que os conhecimentos considerados socialmente válidos no passado e no presente, ao pensar em uma “cultura nacional comum”, excluem grupos em detrimento de outros. De acordo com Almeida (2021, p. 75), essa disputa pela produção de conhecimentos no processo de formação educacional, o currículo se converte em política de memória que produz significados sociais, bem como resiste a muitos deles.

Mediante a essa política de memória, conhecer a trajetória longeva da História como disciplina escolar no Brasil nos dá pistas para compreendermos a permanência ainda hoje de determinados conteúdos “tradicionais” ensinados nas escolas, que ainda utilizam como método a “memorização histórica.”

A História nasce enquanto disciplina escolar autônoma no fim do século XIX, a partir da formação e laicização dos Estados Nacionais na Europa, inspirada pelo Iluminismo. As propostas curriculares tinham como grande temática o Estado-nação. Após a Revolução Francesa, o tema da educação ganha grande relevância, surgindo a legislação educacional. No início dos oitocentos, a educação tornou-se uma competência do Estado em vários países europeus.

No Brasil, a constituição da disciplina curricular de História ocorreu nos mesmos moldes europeus e no mesmo século. Porém, no período colonial, os temas de História já eram ensinados pelos jesuítas em suas escolas no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII. A atuação da Companhia de Jesus é marcada pela

incumbência da conversão dos indígenas nas regiões sul e norte, trazendo um ensino pautado na moral cristã e um misto de história sagrada, isto é, a história bíblica e história “profana”, os textos básicos da Antiguidade Clássica. Dessa forma, tanto o Estado português, quanto a Companhia de Jesus aderiram à concepção da colonização como uma missão também de cunho religioso. No século XVIII, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios ultramarinos durante o governo de Marquês de Pombal (1750-1777), influenciado pelo Iluminismo, o Estado português tem a compreensão da importância da educação para o processo de desenvolvimento e modernização. Na prática, houve pouco avanço no Brasil, por falta de recursos, materiais e professores. As famílias mais ricas levaram a educação para o ambiente privado, pagavam os professores ou, em determinadas circunstâncias, bancavam a remuneração dos professores régios.

Somente no Império, após a independência, é que ocorre a organização de um sistema de ensino. Assim, a História como disciplina escolar ganha, de acordo com Fonseca (2004, p. 42), objetivos definidos e passa a ser caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios. A organização dos currículos educacionais nas décadas de 20 e 30 do século XIX tinha como objetivo um ensino de História que abordasse a História Sagrada, a Universal e a da Pátria. Nesse período pós-independência, com a implementação das ideias liberais em um sistema que excluía a maior parte da sua população, o principal objetivo era a formação superior das elites dirigentes, principalmente no âmbito dos estudos jurídicos. De acordo com Yazbeck (2003, p. 100), até 1890, a cidade Juiz de Fora reproduz na educação o perfil corrente no Império.

O problema dos governantes e intelectuais da época era legitimar o ideário liberal em uma sociedade escravista e conservadora. Os mecanismos de controle sobre a população escrava e mestiços livres sempre foram uma preocupação desde o período colonial para as elites. Assim, a educação aparecia como uma possibilidade de oferecer uma instrução básica para as camadas mais baixas, no sentido de agir como aceitação social e cultural. A incorporação da população negra, mestiça, livre ou escrava aos saberes escolares e à alfabetização ainda demoraria.

A questão da identidade nacional na construção da nação foi a principal questão para as elites dominantes. Desde o século XIX até os anos 30 do século XX, a mestiçagem era um problema, pois envolvia os afro-brasileiros. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, ficou incumbido de criar uma história nacional e transmiti-la através da educação, por meio do Ensino de História. O IHGB realizou um concurso de monografias sobre a história do Brasil e o vencedor foi o alemão Karl Philipp Von Martius, que propunha a história da formação da nacionalidade brasileira a partir da junção de três raças, com destaque para o branco, recomendando um branqueamento da população para um seguro processo civilizatório. É nesse contexto que o ensino de História como disciplina escolar se insere no Brasil, do IHGB para os currículos e manuais didáticos. Foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, criado em 1837, que estabeleceu os planos de estudos, em 1838, constituindo seus programas curriculares com o ensino de História em oito séries. A partir das duas últimas décadas do século XIX, o Colégio Pedro II, com forte influência europeia, incluiu em seu currículo o esquema quadripartido francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), no ensino de História, o que se tornou o modelo para as escolas do Império. Com o advento da República, a base do ensino de História no campo do conhecimento não se alterou, porém, como afirma Bittencourt

Com a introdução do regime republicano e do direito do voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação (2004, p. 64)

O objetivo era um ensino de História que pudesse contribuir com a modernização e progresso da nação segundo os modelos europeus, inculcando valores de uma cidadania em que cada um segue em seu lugar dentro da sociedade. Ao político, caberia governar e aos trabalhadores o direito do voto, dentro de uma normalidade ordeira e institucional. Ao Ensino de História, cabia fortalecer o espírito nacionalista, destacando os feitos dos “grandes homens”, personagens da elite que criaram a Nação brasileira, que eram encarregados de conduzir o país. A sedimentação dos sentimentos nacionalistas e patrióticos da

população ocorreu com a implementação, na segunda década do século XX, da disciplina “Introdução Moral e Cívica” que, unida ao ensino de História, tinha como objetivo consolidar o culto aos heróis e a criação de tradições nacionais nas salas e nas festas cívicas (Bittencourt, 2004, p. 66). Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o movimento nacionalista cresceu e, com ele, a nacionalização dos estudos de História nas escolas brasileiras.

Na Era Vargas (1930-1945), ocorrem reformas no sistema de ensino que levam a uma intervenção mais normativa do Estado. Essa centralização política na educação posicionam o Ensino de História como primordial nas propostas de unidade nacional, consolidando-a definitivamente como disciplina escolar (Fonseca, 2004, p. 52). Com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, o Ministério da Educação unificou os conteúdos e as metodologias, retirando das escolas sua autonomia. Na disciplina de História, havia uma orientação de forma contundente sobre quais conteúdos ensinar, com valorização à figura dos heróis da Pátria, como Tiradentes, e aos festejos patrióticos, como o 7 de setembro. Em 1942, A Reforma Gustavo Capanema, com o objetivo de trazer formação moral e patriótica, reconstituiu a História do Brasil como uma disciplina autônoma, mas pautada na ideia de uma construção nacional, a partir da consciência de conceitos como pátria, família, tradição e nação, com o intuito de formar na população um espírito do patriotismo consciente.

Na década de 50, após o mundo sair de uma Segunda Guerra Mundial (1939-1945), buscou-se uma cultura humanista para Ensino de História, porém, este continuou na prática tradicional, mesmo com a mudança do programa de História ocorrido em 1951, com o Ministério da Educação promovendo uma reorganização dos conteúdos nos cursos ginásial e colegial. A referência do sistema educacional do país era o Colégio Pedro II que, a princípio, colocou essas mudanças em prática e posteriormente serviu de modelo para as demais escolas públicas e privadas.

Com o golpe civil-militar em 1964, a História tradicional atendia aos governos militares, um ensino pautado em fatos políticos e biografias dos “notáveis brasileiros”, incluindo os principais nomes do novo regime. O Ensino de História sofreu com as medidas de controle à formação e atuação de professores adotadas pelo regime militar, reorganizando os objetivos da educação de acordo com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento,

pautada no controle ideológico e na eliminação de qualquer possibilidade de resistência ao governo autoritário. Com esse cenário de reorganização política do Ensino de História, os conteúdos deveriam se adequar aos interesses daquela Doutrina. O ensino da educação cívica ganha atenção dos governos militares e duas disciplinas já existente – Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política – são redefinidas e tornam-se obrigatórias em todos os graus de ensino (Fundamental e Médio), assim como no ensino universitário, com a introdução de “Estudos do Problemas Brasileiros.” Para a Doutrina, o controle ideológico se justificava devido à segurança nacional e a educação tinha um papel importante na manutenção do regime, por isso, deveria passar por uma reorganização dos objetivos e dos conteúdos dados no âmbito da História e demais disciplinas afins, que deveriam preservar a segurança, a manutenção dos sentimentos pátrios, o dever e a obediência as leis.

Em 1971, ocorre a reforma de ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692/71. O ginásial tornou-se o primeiro grau de oito anos e o colegial transformou-se no segundo grau. Ocorre também a descaracterização do ensino de História e Geografia, transformados em Estudos Sociais. Não podemos esquecer que esse período histórico é marcado pela Guerra Fria, e o Brasil, alinhado aos ideais capitalistas dos norte-americanos, sofre forte influência nos programas educacionais. O ensino de Estudos Sociais era uma junção da Geografia Humana, da História, da Sociologia, da Economia e da Antropologia Cultural. De acordo com Bittencourt (2004, p. 74)

elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele.

Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se despersonalizados e vazios, desvalorizando as ciências humanas, porém, atendiam ao regime, mantendo a ordem social vigente e evitando conflitos, seria fator para o progresso, em que as desigualdades e seriam legitimadas como fatos universais e naturais (Fonseca, 2004, p. 58). Dessa forma, fica clara a intenção do regime militar na substituição das disciplinas de História e Geografia pela disciplina de

Estudos Sociais como forma de decomposição da formação do espírito crítico dos campos dos saberes dessas disciplinas.

Foi com esse currículo em vigor que iniciei a minha vida escolar em 1977, na escola Estadual Mariano Procópio, fazendo o ensino infantil. Guardo as recordações do uniforme, uma jardineira vermelha composta por uma blusa e meias brancas e um tênis Conga vermelho, junto à minha merendeira azul que levava atravessada ao corpo. Lembro-me que durante os três anos no infantil, estudei em três casarões diferentes, todos localizados na Av. Rio Branco. Hoje, somente um desses prédios existe e pertence a Universidade Federal de Juiz de Fora, o Centro de Estudos Murilo Mendes, antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFJF. No infantil, aprendi as cores e a colorir, a recortar figuras e a colar, a praticar os primeiros desenhos, a conhecer as primeiras letras e palavras, como também a escrever o meu nome. Tenho como recordação uma cópia do convite de conclusão do ensino infantil, no qual a capa é toda preenchida pelo nome em letra cursiva feita pelos alunos das turmas que concluíam o infantil.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, no contexto da “abertura política” e o processo de redemocratização, inicia-se uma retomada pela luta por mudanças no Ensino de História e o fim da disciplina de Estudos Sociais. No final década, em 1980, vou para a escola Estadual Duque de Caxias, na qual faço as quatro séries iniciais do 1º grau, hoje conhecido como Fundamental I. Lembro-me com muito carinho das quatro professoras que me acompanharam pelo primário, a tia Nivalda, que me ensinou a ler e me alfabetizou no método sintético. Guardo com carinho aquelas aulas em que a cartilha do “Cachorrinho Fugão” me colocava em contato com as primeiras leituras. Não menos importante foram as professoras que a sucederam nos anos seguintes, como tia Luciana, trazendo as tabuadas todas as segundas-feiras; tia Conceição, com seu carinho e compreensão com as molecagens realizadas no recreio e a tia Rosângela, com sua firmeza e carinho que nos preparava para o encerramento de uma fase escolar. No currículo escolar, tinha como matérias Comunicação e Expressão (Português), Ciências, Matemática e, na área de História e Geografia, o ensino dos Estudos Sociais. Assim, a Resolução nº 8 de CEF, de 1 de dezembro de 1971, derivada do Parecer 835/71, estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das

matérias fixadas (Santos e Nascimento, 2015, p. 169). Ainda de acordo Santos e Nascimento (2015, p. 169), o Parecer 835/71, que estabelecia o “currículo pleno”, dava aos estabelecimentos de ensino uma autonomia ao escolher a parte diversificada dos conteúdos a partir da proposta fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação, que variavam conforme as especificidades das regiões. Dos conteúdos ensinados que compõem as minhas memórias da matéria dos Estudos Sociais, lembro-me especificamente dos cadernos da 3ª série, em que eu estudava a História tradicional da cidade de Juiz de Fora e os seus fundadores. Na Geografia, coloríamos os mapas, conhecendo os rios, os afluentes e os relevos da região. Na 4ª série, aprendia a História e a Geografia de Minas Gerais. Além de todo esse repertório curricular, também havia as datas escolares, que mobilizavam, conforme Miranda (2013, p. 42), a formação de uma memória coletiva nacional e diversos rituais. Esses rituais se repetem e se transformam, permanecendo até os dias de hoje na cultura escolar, através de datas e eventos (Dia do Índio, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Folclore, Dia da Bandeira). Aliás, lembro-me do desfile do Sete de Setembro, em que eu e dois colegas de turma fomos vestidos de soldados do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, homenageando as forças armadas, valorizando os conceitos de nação, pátria, tradição, lei, trabalho e os heróis nacionais, já que vivíamos os anos finais da ditadura civil-militar.

Dentro desse contexto histórico, no ano de 1983, início os anos finais do antigo 1º Grau, hoje, ensino Fundamental II, à tarde no Instituto Estadual de Educação. A vaga para estudar na escola foi através de uma seleção, na qual era disponibilizado o número de vagas para as turmas de 5ª a 8ª séries e os candidatos realizavam uma prova para conseguir uma delas. Ao ser aprovado, consegui entrar na Escola Normal, como é conhecida até os dias de hoje. A minha experiência com as matérias e os professores no turno da tarde foram muito rápidas, pois eu nem sequer havia terminado o 1º bimestre quando fui transferido para a noite. Lembro-me que não havia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à noite, o ensino era regular e o currículo seguia com as disciplinas obrigatórias da tarde, como Português, Matemática, Ciências, Inglês, Educação Moral e Cívica, implantada como um componente curricular obrigatório no ano de 1969, por meio do decreto-lei nº 869 (Lemos, p. 15, 2011)

e Organização Social e Política do Brasil - OSPB². Essas disciplinas escolares acompanharam a minha trajetória escolar até a 7ª série do 1º grau, quando abandonei os estudos com o desejo de trabalhar.

Durante os anos 80, em alguns estados brasileiros, ocorreram movimentos que resultaram em novos programas e propostas para o Ensino de História. Ocorreram também novas produções historiográficas que passaram a ser absorvidas pelo processo de ensino, por exemplo, em São Paulo, influenciadas pelas propostas da historiografia francesa e a historiografia social inglesa, abrindo espaço para novos temas e problemas. Em Minas Gerais, o programa curricular tinha uma abordagem marxista, atendendo ao desejo de uma História mais crítica, dinâmica, participativa, acabando com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica (Fonseca, 2004, p. 62).

A proposta curricular de Minas ultrapassou o estado e alcançou outras regiões do país, orientando livros didáticos e inspirando a elaboração de programas curriculares. A proposta rompia com a narrativa dos grandes personagens e linearidade cronológica da história tradicional, sendo substituída pela evolução do modo de produção como forma de progresso da sociedade. Contudo, essas alterações não rompiam com o problema da premissa etapista do currículo tradicional. É nesse cenário de redemocratização que o Ensino de História, apoiado teoricamente no materialismo histórico, é novamente implantado nas escolas. Devemos destacar que toda a conjuntura política do momento favoreceu a escolha desse programa curricular.

No final dos anos 80 e início dos 90, ocorreu um processo de renovação da historiografia brasileira, influenciado pela chamada "nova história", especialmente de tendência francesa. É nesse período, com as renovações no campo historiográfico e a possibilidade de novas abordagens, que ocorrem debates e reformulações curriculares no Ensino de História. É nesse contexto em que ocorrem os movimentos de novos programas e propostas para o Ensino de História que retornei aos estudos, no ano de 1992, para terminar a 8ª série do 1º grau. Nesse retorno, o currículo ainda se manteve, porém, a disciplina de História já tinha sua autonomia como campo de saber.

² Através da Resolução no. 8 de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer no. 853/71, o ensino de História foi suprimido para dar lugar aos Estudos Sociais, e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

No ano de 1993, quando dou início ao 2º Grau, hoje o Ensino Médio, são extintas as disciplinas OSPB, EMC e EPB. Ocorreu a inclusão das disciplinas de Sociologia no 2º ano e Filosofia no 3º ano. Progressivamente, os cursos de licenciatura curta acabaram.

A nova ordem mundial que se impôs no final do século XX é reflexo de uma configuração pautada pela lógica do mercado (privatizações, lucro, tecnologia, etc.), submetendo os países ao pensamento e à prática neoliberal e criando novas formas de dominação e exclusão. Toda essa reordenação pautada pelo capital influenciou e influencia o currículo escolar no século XXI, com a emergência de novas tendências, como uma educação tecnicista, controle de avaliações em larga escala e desenvolvimento de projetos pedagógicos em parceria com empresas multinacionais. Como afirma Silva (2016, p. 147), o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder.

Dessa forma, podemos observar a importância do currículo de História no aspecto político e ideológico. Com esse novo mapa mundial se delineando, globalizado e com novos mecanismos de controle, o governo brasileiro regulamenta dois sistemas de educação: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O primeiro documento, como diretriz, apresenta o que o Estado brasileiro considera necessário e adequado da cultura e da História a ser transmitido aos alunos no Ensino de História. Já o segundo documento responde sobre o que da nossa cultura e da nossa memória é mais apropriado ensinar aos alunos das mais diferentes realidades socioculturais. Esses documentos trouxeram a nossa diversidade cultural para dentro das escolas, com a possibilidade de uma abordagem pedagógica multiculturalista, reconhecendo e valorizando grupos historicamente ausentes na história oficial. Foi, assim, um movimento de escovar a história a contrapelo, como afirmava Benjamin (1987, p. 225). Assim, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais balizaram a minha formação no curso de Estudos Sociais com licenciatura plena em História e influenciaram o início da minha prática como professor nas escolas públicas, na transição do século XX para o XXI.

O desafio nessas primeiras décadas do século XXI é o da sociedade brasileira enfrentar os desafios de reconhecer essas memórias por muitos anos

interditadas. A luta pelo direito à memória vem ocorrendo através do currículo, com as Diretrizes Curriculares de 2003, a Lei 10.639 e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, assim como, em 2008, com a Lei 11.645, trazendo a ampliação para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena. A inclusão e a valorização dessas memórias antes canceladas nos currículos são conquistas importantes no processo democrático do país. Porém, em 2018, é homologada a Base Nacional Comum Curricular, na qual o Ensino de História, após sofrer mutilações ao longo do seu processo de construção, tem em sua versão final uma História canônica, eurocêntrica e quadripartite, que atende a um hegemônico controle social. Valorizando as habilidades e competências, reforça a exclusão do protagonismo social do estudante, reafirmando a desigualdade e silenciando indígenas e negros na sociedade, sinalizando ausência de uma História problema capaz de levantar questões sensíveis a escola (Almeida, 2021, p. 281).

O que proponho a seguir é a apresentação de uma proposta curricular que, seguindo um caminho inverso a BNCC, possibilita ao professor de História em Juiz de Fora a criar trabalhos pedagógicos a partir de três grandes eixos conceituais e metodológicos: a Educação para a compreensão do conhecimento, a Educação para a compreensão do Tempo e a Educação para a compreensão da Memória.

3.2 APRESENTANDO UM CURRÍCULO COMO LUGAR DE CRIAÇÃO

“As narrativas sistêmicas dos documentos curriculares selecionados forçam o conhecimento escolar a uma tensão permanente entre disciplinas e práticas integradas. Essa tensão culmina na ambiguidade que chega próximo a uma contradição, já que ela reforça e aumenta as estruturas conceituais das disciplinas enquanto, ao mesmo tempo, compele-as permanentemente ao diálogo sobre situações comuns” (Goodson, 2018, p. 23).

Entendendo a escola como um local responsável por proporcionar uma educação a todos os sujeitos, onde ocorre a socialização e a organização dos saberes produzidos historicamente e que permite que esses sujeitos possam compreender e operar sobre a realidade, a Secretaria de Educação propôs a construção da Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora, entre os anos de 2010 e 2012. Seu processo de produção ocorreu a partir da formação de uma equipe de pesquisadores do campo do Ensino de História,

professores de história e pedagogia da rede municipal de diferentes segmentos de ensino, assim como funcionários da Secretaria de Educação.

A epígrafe do professor Ivor Goodson, referência na área da História do Currículo, corrobora com a construção da proposta de organização curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora, cujo foco está nas questões da aprendizagem, dialogando com as instituições escolares através de um documento que pudesse contribuir para a reflexão, criação e decisão dos docentes em relação às competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos. Assim, valoriza-se os saberes necessários para uma aprendizagem que atendesse às demandas das escolas, de suas realidades, enfim, de suas comunidades.

A equipe formada para a construção da Proposta Curricular de História teve como marca distintiva a pluralidade em relação às outras equipes, pois era composta por “pesquisadores do campo de ensino de História, professores de história e pedagogia da rede municipal de diferentes segmentos de ensino e funcionários da Secretaria de Educação” (Almeida, 2021, p. 46).

De acordo com a professora e pesquisadora Fabiana Almeida, uma das participantes da construção da proposta,

Nossa equipe assumiu com muita clareza uma diretriz que não deveria se assentar na prescrição de conteúdos tradicionais da História, mas em um princípio metodológico capaz de valorizar procedimentos de leitura que dariam base à formação do conhecimento histórico (Almeida, 2021, p. 47)

Dessa forma, “A proposta não se apresenta como uma matriz curricular fechada, pelo contrário, um documento aberto, um convite a uma contínua reflexão teórico-prático nas escolas” (Juiz de Fora, 2012, p. 4), tendo como intenção um Ensino de História rico em possibilidades de reflexão das práticas, gerando uma autonomia pedagógica no interior das diversas realidades escolares. A questão central que norteou a produção do documento foi “O que significa, ao longo de uma trajetória de nove anos de escolarização, educar para a compreensão da História?”.

A partir dessa questão, a proposta foi desenhada pensando conceitualmente em parâmetros capazes de auxiliar professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental na

reconstrução e/ou aprofundamento de suas práticas, em conformidade com o campo de conhecimento da História. A proposta é um Ensino de História renovado, fortalecedor de identidades e efetivamente promotor de sentidos e significados para os sujeitos, alunos, professores e comunidade (Juiz de Fora, 2012, p. 6)

A proposta curricular é estruturada por três grandes eixos conceituais e metodológicos, porém, antes de apresentá-los, o documento trabalha com a seguinte pergunta: “O que significa construir diretrizes curriculares para uma rede pública?” A resposta a essa questão ocorre a partir do entendimento de que os currículos escolares são escolhas culturais, temporais, sempre variáveis e dinâmicas, tendo como referência o estudioso do currículo inglês Ivor Goodson, que diz que os currículos são “tradições inventadas”:

os currículos são “invenções” porque são escolhas humanas, e, por isso, demarcadas historicamente e sempre sujeitas à modificações com a passagem do tempo e mudanças operadas na sociedade. Mas significa dizer também que são “tradições” porque se convertem em estruturas de saber, em torno das quais as pessoas tomam decisões, se movimentam e, principalmente, naturalizam ideias e modos de agir (Goodson, 2008, apud Juiz de Fora, 2012, p. 7).

A História é um exemplo dessa tradição que nos fez acreditar em um eurocentrismo com quatro grandes etapas: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, de modo que somente essa organização hegemônica seria a forma de explicar os acontecimentos históricos. As datas comemorativas que frequentemente estão presentes nas escolas também são inventadas, transformadas e naturalizadas. As escolhas curriculares nos fizeram pensar de um modo e não de outro, elas são derivadas de poder estabelecido em um tempo.

A proposta entende que os currículos sempre mudam, porque o tempo e a sociedade mudam continuamente. Dessa forma, eles devem ser discutidos e

pensar e discutir currículos implica em discutir bases de saber constituídos, enfrentar estruturas já concebidas e fortalecidas, repensar materiais, refletir sobre a razão e importância de escolhas que muitas vezes são naturalizadas (Juiz de Fora, 2012, p. 8, grifo original).

Entendendo que as escolas são compostas por sujeitos múltiplos em contextos diversos, a equipe responsável pela elaboração da proposta de

História se ancorou, como ponto de partida conceitual, na noção de “diretriz curricular” para orientar o desenvolvimento do documento. A noção de diretriz entendida foi a de (...) “uma linha em torno da qual se estabelecem planos diversos e distintos de atuação” (Juiz de Fora, 2012, p. 8).

Nesse sentido, a proposta curricular se apresenta não fechada em torno de conteúdos históricos, mas em eixos teórico-metodológicos necessários para a formação do estudante durante sua vida escolar, em que o caráter formativo da História, com as habilidades de pensamento e procedimentos históricos, se sobressai diante da acumulação passiva de informação.

Ao pensar em “diretrizes” a proposta representa possibilidades de escolhas no desenvolvimento da autonomia das escolas e de seus professores para a elaboração de conteúdos que valorizem o potencial reflexivo, em consonância com o projeto político pedagógico e as características das comunidades escolares.

Nessa perspectiva, a proposta entende que podem existir caminhos curriculares diferentes para a História. Porém, para pensar esse caminho, se faz necessário perguntar: o que é ensinar em História? Logo a primeira resposta pode ser os conteúdos e fatos históricos determinados pela cultura histórica erudita. Essa cultura erudita vem pautando as ações escolares, selecionando o que ensinar e o que exigir em provas e processos seletivos.

Desde a sua invenção como disciplina no século XIX, a História enquanto saber escolar veio passando por transformações. No contexto do nacionalismo, tinha como incumbência legitimar tradições comuns para a formação das nações modernas europeias, valorizando alguns indivíduos como heróis e com um caráter de formar uma identidade nacional, marcada por uma linearidade das datas e fatos que ganharam forma, algo que se solidificou por quase cem anos.

Somente a partir da década de 1930, o campo da historiografia evoluiu e se desprende da perspectiva de uma narrativa de história factual, linear e produzida por grandes heróis do passado. Nessa década, a noção do sujeito histórico é ampliado e a História é vista como resultado das ações humanas coletivas em cada tempo. Assim, a noção do saber histórico passa incorporar a problematização do tempo presente.

A História, ao longo do século XX, se aproxima das demais Ciências Sociais e, assim, amplia-se o território de ação dos historiadores. A

problematização do tempo passado para História passa a ter como compreensão a leitura de novas fontes históricas. Desse modo, **“a História desloca-se de um campo de saber voltado à descrição do passado para um campo de problematização do presente que tenta, a partir desse ponto, explicar as continuidades e discontinuidades no tempo”** (Juiz de Fora, 2012, p. 10, grifo original).

Apesar de todo esse processo de mudança conceitual, a norma disciplinar pautada na formação da disciplina História do século XIX ainda se mantém e ocorre um distanciamento entre o campo do conhecimento e seu ensino

O problema do ensino de História hoje se concentra, substantivamente, na construção escolar da compreensão de que não há uma única forma de explicação possível, tampouco um único modelo de conteúdo possível. Antes de ser a explicação de um passado da humanidade, a História é também o estudo desse passado e, em sua dimensão dinâmica e transformadora do conhecimento é, antes de tudo, uma forma particular de explicar o mundo e as transformações humanas, com rigor e métodos próprios. (Juiz de Fora, 2012, p. 11)

Compreendendo esse problema, a proposta procura encontrar caminhos para diminuir a distância entre a História ensinada, cuja matriz curricular ainda é pautada na História quadripartite, construída no contexto do nacionalismo moderno, e o campo do historiador, no qual o procedimento é o de permanente revisão do saber e transitório da explicação. Esse olhar requer considerar outras possibilidades de recortes, temáticas e histórias, diferentes do senso comum histórico.

Enquanto campo do saber, a História conjectura problematizações, divergências em pontos de vista, pesquisas e diálogo com as fontes e não somente descrição de um passado informado como verdadeiro. Porém, na escola, é a narração desse passado distante, de uma história factual e conteudista que aprendemos, muitas vezes desvinculados de nossas vidas.

A organização curricular de História como disciplina escolar se manifesta por um programa articulado em uma grande cronologia quadripartite europeia, vinculada à História Brasileira, da colonização até os dias atuais. Isso gera a configuração de grandes programas que, por muitas vezes, são impossíveis de serem contemplados na sua totalidade. Muitos deles se pautam na perspectiva de avaliação de programas de vestibulares, influenciando toda uma orientação de organização desde o Ensino Fundamental.

A proposta observa que todo esse contexto organizacional curricular traz um problema maior no campo, já que os Programas de História permanecem com uma base essencialmente cronológica, com a ideia de capturar toda a história da humanidade a partir da fixação dos marcos europeus. Isso reforça indesejavelmente a tradição de uma História eurocêntrica, uma tradição que está enraizada nas práticas cotidianas no trabalho do professor da disciplina de História.

Mesmo com a compreensão do que é a História e de suas mudanças ao longo do século XX, entendendo que a noção de identidade não se resume a uma relação de produção de sentidos de uma nação e à formação dos seus sujeitos, a tradição curricular ainda traz os princípios da formação dessa disciplina. Contudo, o entendimento do que é e para que serve a História mudou.

Nesse sentido, para além de explicar as transformações no mundo, a História é um campo de pesquisa, uma forma de entender e explicar o mundo, a partir de uma atitude de problematização do que nele está, em relação às fontes de conhecimento. Com esse entendimento, o que a proposta tem como perspectiva para educar para a compreensão da História é antes de tudo,

educar para a compreensão de como o conhecimento histórico se opera com o objetivo de compreender continuidades e descontinuidades, mudanças e transformações na vida das diferentes sociedades humanas. E isso é diferente de simplesmente ensinar conteúdos do passado (Juiz de Fora, 2012, p. 15, grifo original).

O pensamento da diretriz para o Ensino de História é propor para as escolas um caminho de reflexão, em que o professor tenha liberdade de gerir e adequar o currículo à construção do saber histórico e a formação dos sujeitos e a suas realidades. Dessa forma, pensa-se em “desnaturalizar” o ensino voltado simplesmente para uma descrição dos eventos passados. O documento acredita que a escola possa trilhar caminhos de uma aprendizagem significativa, comprometida com processos de construção do conhecimento que favoreçam “o desenvolvimento do raciocínio e da consciência histórica” (Juiz de Fora, 2012, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, o documento enfatiza como grande desafio da diretriz para a área de História, por um lado, o atendimento aos anos iniciais e o sentido de letramento como ferramenta para o saber histórico e, por outro, o

atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental que, preocupado muitas vezes em preparar os alunos para concursos, traz o ensino na perspectiva dos conteúdos canônicos tradicionais.

Diante disso, o desafio principal exposto na construção da proposta curricular da área de História é promover um debate reflexivo, capaz de ampliar a compreensão em torno do que é História e sua operacionalidade como conhecimento relativo ao estudo do homem no tempo (Juiz de Fora, 2012, p. 16).

Assim, a equipe responsável pela confecção das diretrizes curriculares para a área de História assumiu não prescrever conteúdos históricos por ano, mas sim por eixos teórico-metodológicos elementares à aprendizagem em História. O entendimento do grupo de trabalho foi considerar a pluralidade e diversidade da cultura escolar das instituições, valorizando a autonomia das escolas e dos professores para selecionarem os conteúdos a serem ensinados, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola. Com isso, a proposição do documento foi um deslocamento da análise em torno dos conteúdos para uma reflexão em torno dos procedimentos históricos e das habilidades do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos alunos. A proposta entende habilidades como um conjunto de características que ajudam o estudante a alcançar um objetivo: educar as crianças e os jovens para compreensão da História.

Dessa forma, a diretriz está organizada em torno de **três grandes eixos conceituais e metodológicos: a Educação para a compreensão do conhecimento, a Educação para a compreensão do Tempo e a Educação para a compreensão da Memória** (Juiz de Fora, 2012, p. 17, grifo original).

Os eixos são integradores entre os conteúdos escolares e estão centrados em habilidades próprias para a cognição em História, podendo auxiliar na revisão das práticas pedagógicas.

“Educar para o conhecimento” é o **primeiro eixo**, que compreende problematizar a História como uma forma particular de explicar e conhecer o mundo, o que significa dizer que o saber histórico será sempre parcial e seletivo (Juiz de Fora, 2012, p. 18). O **segundo eixo**, “educar para compreensão do tempo”, entende a complexidade na compreensão da temporalidade e que o tempo é uma construção cultural, histórica e variável (Juiz de Fora, 2012, p. 49). Nesse sentido, a proposta propõe uma reflexão sobre a aprendizagem histórica

em relação ao tempo, que não é fixo, nem universal. O **terceiro eixo**, “educar para a compreensão da memória”, busca refletir sobre as operações de lembranças e esquecimentos dentro de sua complexidade temporal, sabendo do seu valor na formação da consciência histórica do estudante, pois essas operações compõem toda a existência humana e lhe dão sentido. Esse entendimento propõe compreender que a reflexão do passado não ocorre somente por operações próprias do procedimento histórico, mas também das práticas de memória que, ao lado da História, fundamentam a formação do saber histórico escolar.

As diretrizes formadas por três grandes eixos teórico-metodológicos e integradores possibilitam transitar entre os diversos conteúdos escolares, atendendo da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. O ponto central da proposta perpassa pela valorização dos saberes dos estudantes e afirma que

nesse sentido, é preciso construir pontes entre aquilo que o indivíduo não conhece – um tempo ou contexto histórico distante, não vivido – e aquilo que é palatável para ele, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual ele se insere e que é pautado por forte presença dos aspectos culturais e materiais do mundo sobre o lugar de vivência. (Juiz de Fora, 2012, p. 21).

O documento também traz tabelas de referência, uma síntese dos três eixos propostos na diretriz curricular, enfatizando as grandes habilidades e saberes disparadores, que podem gerar escolhas temáticas pelo professor e a escola, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

3.2.1 Tabelas de Referência: Saberes em movimento

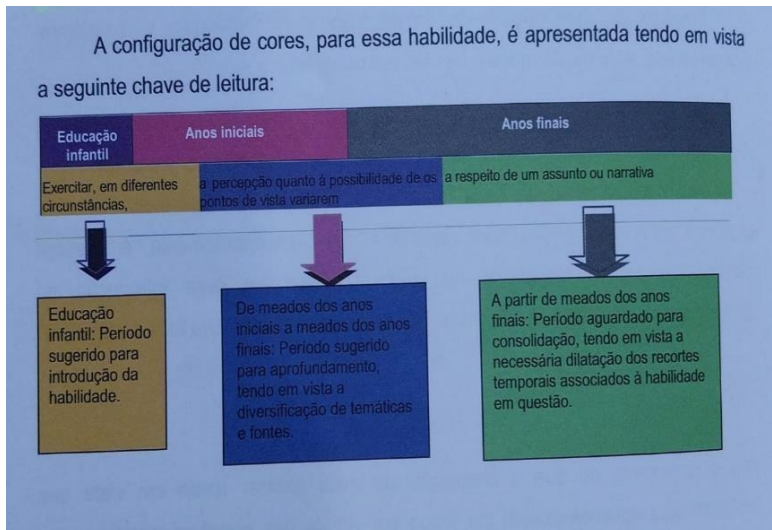
As tabelas a seguir não apresentam os conteúdos temáticos, mas sim proposições teórico-metodológicas das grandes habilidades de pensamento de forma sintética e esquematizada, de acordo com as diretrizes curriculares para o Ensino de História, atendendo da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental II.

Cada ano escolar tem um tópico específico e usa-se uma escala de cores que possibilita identificar momentos desejáveis ou mais recomendados para se

introduzir ou aprofundar os saberes propostos. A expectativa da equipe foi a de priorizar mais o movimento do que a prescrição de anos exatos, possibilitando deslocamentos de acordo com as escolhas temáticas que forem sendo estabelecidas pelas escolas. Na tabela, podemos observar os três blocos conceituais centrais na vertical e um espaço em branco, para que cada escola possa, de forma autônoma, preencher os conteúdos específicos que serão selecionados. A disposição de uma tabela dinâmica foi pensada a partir de um envolvimento da escola e seus professores com autonomia para poder selecionar os conteúdos específicos de acordo com seus projetos pedagógicos. De acordo com a tabela,

Na primeira linha de cada tópico há a apresentação dos níveis de escolarização: Educação Infantil, em roxo, Anos iniciais do Ensino Fundamental, em rosa e Anos Finais do Ensino fundamental, em cinza. A partir desse ponto, em cada linha são apresentadas as proposições de saberes a serem disparados e colocados em movimento considerando-se uma escala de 4 cores: o branco, que significa a ausência; o amarelo que propõe a introdução inicial; o azul, que propõe o aprofundamento e complexificação; e o verde, que propõe a fase de consolidação. Assim, pensemos a título de exemplificação, a primeira habilidade descrita no bloco relativo ao conhecimento, a saber: "Exercitar, em diferentes circunstâncias, a percepção quanto à possibilidade de os pontos de vista variarem a respeito de um assunto ou narrativa" (Juiz de Fora, 2012, p. 95-96).

Figura 1 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 1

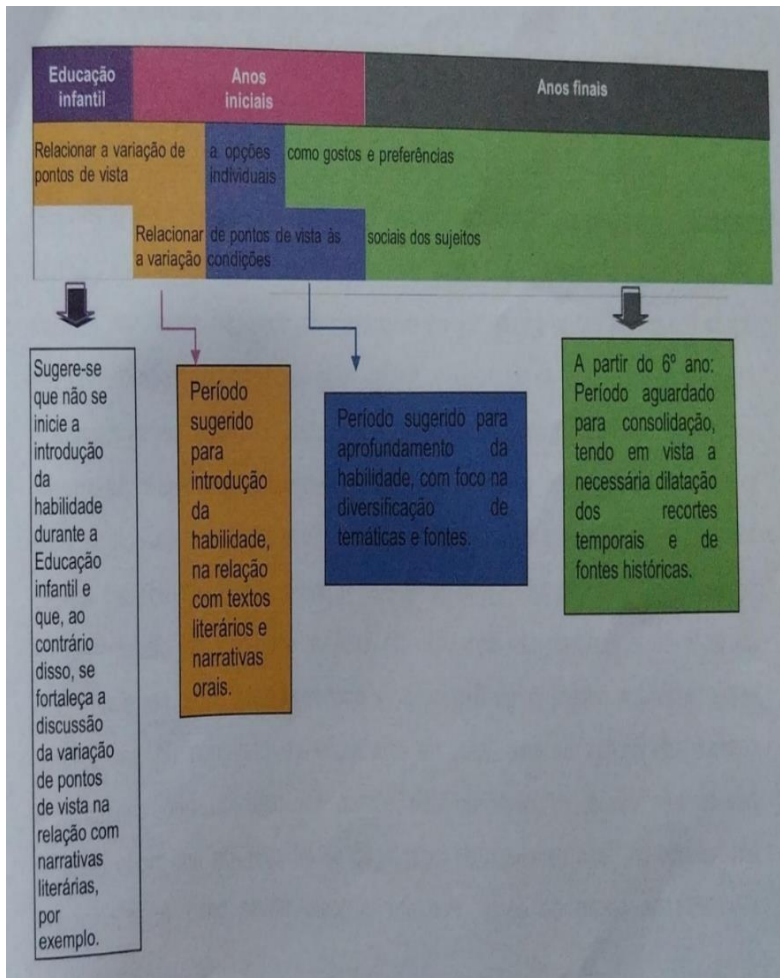


Fonte: Juiz de Fora (2012)

A seguir, a tabela orienta que

Por fim, a partir do final dos anos finais, pretende-se que, de modo sistêmico e vinculado ao aprofundamento do conteúdo curricular específico, a habilidade em questão seja consolidada de modo a garantir a fixação de uma dimensão básica do saber histórico. Observemos agora, na sequência, a segunda e a terceira habilidades que aparecem propostas nesse mesmo bloco: “Relacionar a variação de pontos de vista a opções individuais como gostos e preferências” e “**Relacionar a variação de pontos de vista às condições sociais dos sujeitos**” (Juiz de Fora, 2012, p. 97).

Figura 2 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 2



Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 3 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 3

5.1 Educar para a compreensão do conhecimento

		Legenda:					
		Introduzir	aprofundar	consolidar			
		Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais	
SELEÇÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES A SEREM DEFINIDAS PELA ESCOLA	EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO	Exercitar, em diferentes circunstâncias, a percepção quanto a possibilidade de os pontos de vista variarem a respeito de um assunto ou narrativa					
		Relacionar a variação de pontos de vista a opções individuais como gostos e preferências		Relacionar a variação de pontos de vista a diferenças geracionais			
		Relacionar a variação de pontos de vista as condições sociais dos sujeitos		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos/personagens em textos literários		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos em jornais		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos em documentos escritos		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos em filmes		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos em fotografias		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Comparar a posição de sujeitos sociais a partir de fontes de natureza diferenciada		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			
		Inferência e interpretação das intencionalidades derivadas da posição social dos sujeitos expressas em documentos interpretando-se as intencionalidades evidenciadas em seus autores		Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais			

Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 4 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 4

5.2 Educar para a compreensão da temporalidade/passagem do tempo e operações de seriação

SELEÇÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES A SEREM DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais	
	EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE: PASSAGEM DO TEMPO E SERIAÇÃO	Perceber a ordem de acontecimentos em diferentes narrativas orais	Perceber a ordem de acontecimentos em desenhos	Perceber a ordem de acontecimentos na observação de fenômenos naturais e físicos	Perceber a ordem de acontecimentos na leitura de textos que contenham informações históricas	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: passagem das horas
	Perceber a ordem de acontecimentos em linhas do tempo	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: sucessão dos dias, considerando-se a diferença entre dias e noites	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: passagem de meses	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: passagem de anos	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: passagem de séculos	Perceber a ordem de acontecimentos utilizando medidas do tempo e diferentes aspectos do calendário: passagem de milênios
		Diferenciar temporalidades manifestas em objetos do presente e do passado	Diferenciar temporalidades presentes em práticas culturais do presente e do passado	Diferenciar temporalidades presentes em documentos e fotografias do presente e do passado		

Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 5 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 5

SELEÇÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES A SEREM DEFINIDAS PELA ESCOLA	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais
<p>EDUCAR PARA A COMPRENSÃO DA TEMPORALIDADE: PASSAGEM DO TEMPO E SERIAÇÃO</p>	<p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de diferentes narrativas orais</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de desenhos</p>	<p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de textos escritos</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos minutos e das horas</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, momentos do dia e da noite</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos dias</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos meses</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos anos</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem a passagem dos séculos</p>	<p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de textos escritos</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos minutos e das horas</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, momentos do dia e da noite</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos dias</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos meses</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem, progressivamente, a passagem dos anos</p> <p>Narrar e registrar a ordem dos acontecimentos por meio de linhas do tempo que considerem a passagem dos séculos</p> <p>Associar dois ou mais acontecimentos registrados em desenhos, respeitando a ordem dos fatos</p> <p>Associar dois ou mais acontecimentos registrados em textos escritos e documentos, respeitando a ordem dos fatos</p> <p>Associar dois ou mais acontecimentos registrados em textos escritos, respeitando a ordem dos fatos</p> <p>Associar eventos ou situações de vida às diferentes temporalidades, reais, representadas</p> <p>Comparar os acontecimentos observados no tempo passado e presente, priorizando a sequência dos fatos</p>

Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 7 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 7

5.4 Educar para a compreensão da temporalidade/compreensão da duração

SELEÇÃO DE TEMÁTICA A SER DEFINIDA PELA ESCOLA	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE: PERCEPÇÃO DAS DURAÇÕES	<p>Associar a representação de um evento de curta duração - hora, turno do dia, dia inteiro, semana, mês - a medidas gráficas tomadas como convenção (exemplo: folha de papel, canudo, palito de picolé, palito de fósforo, cubos de material dobrado e um centímetro de régua registrado no caderno);</p> <p>Deslocar diferentes representações gráficas reduzindo, progressivamente, o tempo representado (do tempo mais curto ao tempo mais longo)</p> <p>Construir linhas do tempo a partir de escalas gráficas comparáveis para uma medida temporal de curta duração, sempre se partindo de um recorte atual em direção ao passado e não o inverso;</p>	<p>Construir linhas do tempo a partir de escalas gráficas comparáveis para uma medida temporal de média duração (exemplos: semestre, ano), sempre se partindo de um recorte atual em direção ao passado e não o inverso;</p> <p>Construir linhas do tempo a partir de escalas gráficas comparáveis para uma medida temporal de duração progressivamente ampliada (exemplos: década, século, milênio), sempre se partindo de um recorte atual em direção ao passado e não o inverso;</p> <p>Comparar, sob o suporte de linhas do tempo que realem durações distintas, aspectos da vida cotidiana que remetam a múltiplas temporalidades (exemplo: celular moderno convivendo com práticas religiosas antigas do cristianismo e hábitos alimentares originários no período da escravidão)</p> <p>Associar os acontecimentos de curta e longa duração por meio de textos escritos;</p> <p>Comparar diferentes temporalidades históricas a partir de seus ritmos e durações;</p>	

Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 8 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 8

5.5 Educar para a compreensão da memória: relação com os objetos geradores significativos

SELEÇÃO DE TEMÁTICA A SER DEFINIDA PELA ESCOLA	EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM OBJETOS GERADORES SIGNIFICATIVOS				
	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais		
	Identificar e agrupar objetos preservados que dizem respeito à história pessoal do aluno.	Identificar e explicar as razões das seleções feitas, por que certos objetos foram preservados e outros descartados (exemplo: brinquedos);			
	Identificar e agrupar objetos preservados que dizem respeito à história familiar.	Identificar e explicar a história familiar do aluno, comparando-a às narrativas familiares.			
	Produzir, a partir de objetos preservados, narrativas orais acerca da relação deles com sua história pessoal.	Identificar e explicar as razões de certos objetos serem preservados, e outros descartados, no âmbito familiar.			
	Produzir, a partir de objetos preservados, narrativas por meio de desenhos e escrita da relação deles com sua história pessoal.	Produzir, a partir de objetos preservados, narrativas escritas acerca da relação deles com sua história pessoal.			
	Produzir narrativas orais a partir de objetos de memória da família.	Produzir narrativas escritas a partir de objetos de memória da família.			
	Produzir narrativas por meio de desenhos a partir de objetos de memória da família.	Comparar seleções pessoais de objetos preservados com as seleções de outros indivíduos da mesma geração (colegas de sala), identificando semelhanças e diferenças.			
	Produzir narrativas orais a partir de objetos guardados ao longo do ano em sala de aula.	Comparar seleções pessoais de objetos preservados com as seleções de outros indivíduos de outra geração (pais, avós, professores), identificando semelhanças e diferenças.			
	Produzir narrativas por meio de desenhos a partir de objetos guardados ao longo do ano em sala de aula.	Comparar seleções de objetos preservados pela família com as seleções de outras famílias, identificando semelhanças e diferenças.			
	Produzir explicações acerca do porque certos objetos foram preservados e outros descartados ao longo do ano em sala de aula.	Produzir narrativas escritas a partir de objetos guardados ao longo do ano em sala de aula.			

Fonte: Juiz de Fora (2012)

Figura 9 - Proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, corte 9

5.6 Educar para a compreensão da memória: relação com os lugares e práticas sociais

SELEÇÃO DE TEMÁTICA A SER DEBATIDA NA ESCOLA	Educação Infantil		Anos Finais	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM LUGARES E PRÁTICAS SOCIAIS		Selecionar lugares significativos dentro de região onde vivem e explicar as razões de sua escolha.		
		Comparar lugares significativos pelas crianças com os lugares selecionados oficialmente pelos órgãos que dirigem as políticas de patrimônio na cidade.		
		Comparar e registrar os critérios de seleção de lugares de memória significativos utilizados pelos alunos e pelos órgãos de patrimônio.		
		Identificar intencionalidade na seleção dos lugares e objetos de memória oficialmente preservados na cidade, por que alguns são lembrados e outros esquecidos.		
		Identificar os grupos sociais oficialmente representados pelos espaços e objetos convencionais de memória e os grupos deixados à margem; produzir explicações sobre por que a memória de determinados grupos, sociais & preservada e a de outros esquecida.		
		Comparar os usos e significados passados e presentes atribuídos a objetos expostos em museus;		
		Identificar e registrar as intencionalidades por trás de escolha de preservar e expor determinados objetos num museu;		
		Identificar os sujeitos a quem pertencem os objetos num museu e o grupo social a que pertenciam.		
		Identificar e registrar as intencionalidades na forma como são ordenados os objetos num museu, que narrativas e discursos criam.		
		Identificar práticas sociais significativas no seu cotidiano relacionadas, por exemplo, com alimentação, lazer, brincadeiras, moda e vestuário.		
	Comparar suas listas de práticas com as de outros indivíduos da mesma geração (colegas de sala) e produzir explicações para suas semelhanças e diferenças;			
	Pesquisar e produzir listas de práticas significativas do cotidiano de indivíduos de outra geração na família (pais, avós);			
	Comparar as listas produzidas no âmbito de diferentes famílias, observando semelhanças e diferenças, relacionando-as com as histórias de cada uma delas;			
	Comparar suas listas de práticas com as de indivíduos de outras gerações (familiares) e produzir explicações para as semelhanças e diferenças			

Fonte: Juiz de Fora (2012)

A tabela foi inserida na proposta curricular com o objetivo de trazer um auxílio operacional aos professores e à escola, no sentido de possibilitar escolhas que incidam em práticas, recursos, conteúdos e formas de avaliação. Porém, a tabela ganha sentido a partir da relação com o texto integral das diretrizes, em que determinadas proposições ganham compreensão e razão. O documento é claro ao indicar que os enquadramentos propostos são sugestivos e que as escolas municipais podem revê-los, permitindo a formulação e outras possibilidades abrangentes.

Toda a construção da proposta curricular foi pensada na intencionalidade didática, na importância da metodologia e no como a escola e o professor, a partir dos procedimentos, trabalhariam e selecionariam os conteúdos temáticos históricos, de acordo com os seus projetos pedagógicos.

Portanto, ressalto a importância da Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora para a concretude de uma prática pedagógica emancipadora dos sujeitos, que dialoga com uma pedagogia decolonial. Sua proposta se distancia de uma colonialidade do currículo que, conforme Gomes (2020, p. 231), “se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade”. Dessa forma, muitas vezes a colonialidade do currículo passa a ser naturalizado por estar enraizada na escola. Nesse tema, enfatiza Gomes (1995 apud Silva, 2020, p. 227-228):

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas.

O valor educacional dessa proposta curricular está justamente em não ter um programa único prescrito para toda a rede de ensino municipal de Juiz de Fora. Há liberdade para o professor romper com uma tradição de Ensino de História cronológico, branco, patriarcal, enfim, eurocêntrico. Porém, esse currículo inovador gerou – e acredito que ainda hoje gere – incômodo aos professores de História, pedagogos e gestores da cidade, pois a sua proposta não vai de encontro com os conteúdos do saber de referência do Ensino de História. Muitos julgavam que a diretriz curricular seria aberta demais, sem privilegiá-los. A professora Fabiana Almeida, participante da construção da proposta, entende que aquela recusa por parte desse grupo faz parte de um embate de poder em torno do campo de currículo e enfatiza que é

interessante pensar que grande parte dos profissionais de educação traziam consigo uma perspectiva de currículo como parâmetro universal, fixo, e por isso naturalmente posto. Poucos compreendiam que se tratava de uma construção social, portanto um artefato histórico e, dessa maneira, provisório, aberto a todo o tipo de modificações (Almeida, 2021, p. 49).

O currículo da rede se apresenta como um caminho inverso ao proposto pela BNCC; ele é capaz de produzir uma História problema, um ensino que possa valorizar a diversidade cultural e social existente no município, ao se trabalhar com grandes eixos temáticos. Cabe ao professor a responsabilidade criativa de caminhar por temas que dialoguem ou se aproximem com a realidade de alunos(as) das escolas públicas municipais que, em sua maioria, estão localizadas em bairros periféricos da cidade e, como ressalta Gomes (2020, p. 235), “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem.”

Foi com esse olhar que me apropriei desse documento da rede municipal para desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar que dialogasse com os conhecimentos e experiências dos alunos(as). A proposta curricular foi o suporte didático para a construção de uma prática coletiva, em que o saber foi construído na parceria entre professor e aluno, assim como na parceria professor e professor, inserindo um conhecimento que tenha um valor e, como ressalta Jorge Larrosa, “[...] exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber,

pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2002, p. 20). É o que apresento no capítulo a seguir.

4. MARCOS E MARCAS DE UM FAZER COTIDIANO DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA

“Saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 61).

O caminho inicial da pesquisa está ancorado em uma prática pedagógica desenvolvida nas aulas da disciplina de História dos anos finais do Ensino Fundamental, na escola municipal Núbia Pereira Magalhães – CAIC, no bairro Santa Cruz, Zona Norte de Juiz de Fora, com o título **Memória e Identidade**. O desenvolvimento deste trabalho foi possível a partir da soma de experiências pedagógicas realizadas ao longo dos anos como professor. Ele nasce de duas atividades realizadas em espaços e tempos diferentes, mas que, juntas, possibilitaram a construção de uma prática pedagógica compartilhada e produzida com os alunos. Como relatei no primeiro capítulo, o desenvolvimento do trabalho didático com a memória e a identidade nasce antes da sua elaboração, a partir de uma experiência transformadora em sala de aula, “experiência daquilo que “nos passa”, ou que nos toca ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma (Larrosa, p. 26, 2002), em que o olhar e a sensibilidade para a memória ganharam sentido, como também uma escuta afetiva, valorizando as experiências de vida dos alunos. Compreendendo que esse processo de ensino encontra uma relação com que professora estadunidense bell hooks denomina de “pedagogia engajada que pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (2020, p. 44). Dentro dessa perspectiva, acredito que essa experiência pôde trazer um ganho na minha prática e me tornar um melhor professor no ensino de história.

O Ensino de História tanto pode legitimar uma história quadripartite, eurocentrada, colonizadora, branca, patriarcal e elitizada, quanto um ensino na perspectiva da construção de uma sociedade que se reconheça enquanto sujeitos da história. Dentro dessa segunda proposta e procurando romper com esse ensino tradicional, como afirma a Proposta Curricular da Rede Municipal, “o efeito mais indesejado é a fixação da ideia de que História é, exclusivamente, **passado narrado em função de marcos europeus**” (Juiz de Fora, 2012, p. 13,

grifo no original), procurei organizar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, possibilitando a sua compreensão da consciência histórica.

Nessa trajetória e de acordo com o pensamento do professor Paulo Freire na epígrafe que inicia esse capítulo, sempre fui um professor preocupado com a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos, respeitando os seus ritmos, valorizando seus conhecimentos e experiências de mundo. O respeito mútuo, a cooperação, o diálogo e a responsabilidade são os nortes para a eficiência da construção de conhecimentos e de valores dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 50) afirma que “O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos.”

Com esse entendimento, procuro realizar a minha prática enquanto professor com pauta no respeito, nas individualidades e nos saberes prévios dos(as) alunos(as). Acredito que esse é o primeiro passo para o processo de ensino-aprendizado, pois

O aluno é um ser social completo, não é uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer. (Fonseca, 2003, p. 111)

Essas concepções sempre orientaram o trabalho em sala de aula, considerando o conhecimento prévio dos estudantes, identificando os seus interesses e distorções em relação à História como disciplina. A partir daí, procuro desenvolver o trabalho com o objetivo de basear o ensino no desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir para a formação de cidadãos com um pensamento histórico reflexivo, crítico e ciente de sua importância enquanto sujeito histórico. Como afirma o professor e historiador Marcos Silva,

todo cidadão deve ter garantido o direito, sim, de conhecer experiências humanas afastadas no tempo e no espaço, sem deixar de refletir sobre suas experiências imediatas e sobre conexões entre tais

universos, abertos politicamente a um entendimento do futuro como potencialidades (p. 154, 2016).

Essas concepções são as bases da minha prática educativa como professor da Educação Básica nas etapas finais do Ensino Fundamental e Médio regular e também na modalidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos, respeitando e compreendendo o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa prática pedagógica foi se construindo ao longo do tempo, através de estudos na área da Educação e da História. Sempre buscando o aprimoramento na área da educação e no intuito de diversificar minha formação, em 2006, concluí o curso de "Especialização em Fundamentos em Prática Interdisciplinar: 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental", pela Universidade Federal de Juiz de Fora. A especialização foi muito importante para a consciência de que a construção do conhecimento na escola ocorre de forma coletiva e de que a interação do sujeito e o conhecimento são mediados pelo professor.

Dessa forma, as experiências pedagógicas foram sendo desenvolvidas ao longo da minha trajetória como professor contratado, que vive como um nômade em busca de trabalho, um ser descartável segundo a legislação, portanto, compelido ao desemprego (Milani e Fiod, p. 86, 2008). Os mais de vinte anos em sala de aula foram sempre através de contratação temporária³ como professor. Esse tempo foi somado a duas aprovações em concursos públicos realizados no município de Juiz de Fora, porém, sem a nomeação. Esse tratamento dispensado à educação é uma atuação dos governantes de acordo

³ O professor contratado da prefeitura de Juiz de Foras segue um edital de contratação renovado a partir da data de assinatura e encerrado sempre ao final do ano, após seis meses. Sempre em meados do fim ano, fazemos cópias de toda a nossa documentação, certificação e titulação para levar no dia da contratação, a partir das inscrições feitas no edital e liberadas atualmente via site. Antes, entregávamos presencialmente enfrentando longas horas de fila. Após sair o resultado que nos classifica naquele ano, somos chamados em janeiro, enfrentamos horas na fila, estresse e muita ansiedade para escolher a escola e atuar. Fazemos exame médico para fins de contrato. Vivencio esse limbo juntamente com mais de três mil contratado anualmente. O trabalho é igual e até maior, pois a cada seis meses, somos avaliados pela prefeitura mediante a uma ficha feita pela coordenação pedagógica da escola. O salário é baixo para o tanto que nos exigem. Geralmente, ficamos com turmas mais difíceis e uma carga maior de trabalho. Como não tenho vínculo empregatício, não consigo efetuar grandes compras. Com essa rotina de contratação, não há como programar férias e nem passeios, pois não temos datas definidas para que tal processo ocorra. O sindicato dos professores conseguiu algumas melhoras ao longo dos anos, no entanto, se eu não passar no concurso público, por exemplo, não adianta ter mestrado ou doutorado, pois essa titulação via salário não é valorizada, serve apenas para fins de melhoria classificatória. Não há incentivos para os professores contratados, porque se houver, segundo o sindicato, termina com o plano de carreira do professor efetivo (Nascimento, 2024).

com as normas neoliberais, uma prática que visa um enxugamento da máquina estatal, adotando políticas públicas com os objetivos de diminuir seus gastos com encargos sociais ao contratar trabalhadores temporários que prestam serviços públicos (Milani e Fiod, p. 92, 2008).

No ano de 2010, fui trabalhar na escola CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, no centro de Juiz de Fora, na modalidade do ensino de Educação de Jovens e Adultos. Mesmo já tendo trabalhado com essa modalidade de ensino, posso dizer que essa experiência de trabalho mudou definitivamente a minha forma de ver a educação. Geralmente, as escolas oferecem o ensino da EJA no turno da noite, mas nessa escola, também ocorria no turno da tarde, no qual trabalhei. Minha experiência com o ensino na EJA era com a maioria de adultos que não continuaram com os estudos ou não tiveram a oportunidade de acesso à escola e alguns adolescentes que, por razões de repetências e dificuldades de aprendizagem, não continuaram os estudos no ensino regular.

Porém, nessas turmas do turno da tarde, a grande maioria era de adolescentes tidos como “alunos-problema” (tráfico, drogas e violência), multi-repetentes e com dificuldades de aprendizagem, sendo que quase a sua totalidade não havia alcançado sucesso escolar no ensino regular. Havia também poucos adultos que queriam recuperar o tempo perdido fora da escola. Era um grande desafio que se apresentava, a proposta política pedagógica da escola seguia a Proposta Curricular para o Ensino de História da Rede Municipal de Educação, mas cabia ao professor a tarefa de criar o material didático e desenvolver a metodologia de trabalho.

Assim, com o desejo de realizar um trabalho novo, que até então não tinha realizado, a escola e a modalidade de ensino da EJA me proporcionaram colocar em prática um trabalho pedagógico planejado em projetos e com o Ensino de História por meio de eixos temáticos. As propostas pedagógicas para o ensino de História eram construídas para uma formação política, intelectual e humanística, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a partir da vivência cotidiana dos estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, religiosidade, opções de lazer e suas vivências socioculturais.

Mesmo com realidade heterogêneas e histórias de vida marcantes, fui, ao longo dos semestres, desenvolvendo trabalhos interdisciplinares e, como nos

ensina a professora e pesquisadora Ivani Fazenda (2009, p. 17), um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. Ela afirma que

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas; nem na criação de novos conteúdos como produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo (2002, p.64).

A vontade, a responsabilidade, o envolvimento e a atitude do grupo de professores pautaram os trabalhos, pois como eu, acreditam que ensinar exige afetividade, o que não é excluído da cognoscibilidade, visto que “Ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 1996, p. 141). A afetividade era o elo para construirmos uma ação pedagógica que trabalhasse a motivação dos(as) alunos(as) jovens e adultos, enxergando-os em sua totalidade e concretude e criando uma interação, pois chegavam à escola oriundos de um processo de exclusão por variados motivos. Assim, em consonância com a proposta pedagógica da escola que propunha um tema a ser trabalhado a cada semestre, tendo como referência uma obra literária, foi desenvolvido no segundo semestre de 2011 um trabalho interdisciplinar⁴ com as disciplinas de Literatura, Português, História e Artes (Teatro), com o tema “A África e suas contribuições à cultura brasileira”. De acordo com a Lei 10.639/03, o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana é obrigatório em toda a extensão curricular e em todo o seu percurso formativo nas escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o PCN: “(...), o estudo do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos” (PCN, 1997, p. 32).

⁴ “Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas” (BRASIL, 2002b, p. 21-22).

Considerando a importância da temática e a necessidade de se trabalhar o tema devido à grande maioria dos estudantes da escola ser formada por jovens e adultos afro-brasileiros, acolhemos um comportamento de compromisso e comprometimento político-pedagógico de desenvolvermos um trabalho de valorização dos sujeitos, que de acordo com o parecer da educação étnico-racial,

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004).

O parecer é claro no reconhecimento, reparação e valorização da história, da cultura e da identidade da população afrodescendente. Assim, a prática pedagógica desenvolvida na escola procurou apresentar o continente africano em sua diversidade cultural, propiciando a possibilidade de desconstrução de estereótipos e reconhecendo o poder do povo africano e sua presença na formação do povo brasileiro.

A partir desse entendimento, o ponto inicial foi a leitura do livro “Olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger. A escola focou em adotar um trabalho de valorização da diversidade como forma de superar as desigualdades raciais e sociais. Foram realizadas oficinas de leitura, dança, artes e exposições de documentários e filmes. O conteúdo temático procurou desconstruir o etnocentrismo europeu e ensinar que o povo brasileiro é miscigenado e que dessa mistura, carregamos dentro de nós a herança genética e cultural africana.

Dentro dessa compreensão de reconhecimento e valorização da contribuição do povo negro à nação brasileira e inspirado pelo livro de Verger, composto somente por imagens, decidi realizar um trabalho em que os alunos pudessem desenvolver um sentimento de reconhecimento e fortalecimento da sua identidade pessoal e no grupo da escola, visto que

todo esse processo de construção de identidade é ativo e marca cada um indivíduo. Inscreve-se no corpo, na fala, no olhar, nos gestos, na maneira de conceber o mundo que está à nossa volta. Perceber como tudo isso acontece é fundamental para que cada vez mais brancos, negros, orientais e indígenas possam (re) conhecer a importância das histórias e das referências culturais, sobretudo as afetivas, modelos para a constituição da identidade individual e social. (Souza, p. 32)

Ao longo do semestre trabalhando com o tema do projeto de leitura, fui paralelamente trabalhando com os(as) alunos(as) o tema da juventude, como forma de conhecer melhor individualmente os estudantes e as turmas do turno da tarde e entender o que pensam o que é ser jovem. Assim, fui aos poucos me aproximando da questão da identidade, principalmente pela ancestralidade africana que constitui o povo brasileiro. As imagens fotográficas do livro utilizado no projeto de leitura traziam um olhar sobre as crianças africanas de forma positiva, o oposto do conhecimento trazido pelos estudantes. Identificamos que eles tinham somente uma visão da África: a da pobreza, doenças, miséria e paisagens dos safáris, um estereótipo que carimba o continente africano há séculos. A partir dessa constatação, identificamos a necessidade de trabalharmos um Continente diverso na sua constituição e com problemas sociais e econômicos como em todos os outros lugares do mundo, porém, entendendo que o fruto de suas mazelas passa pela exploração colonial realizada pelos europeus a partir das grandes navegações, com consequências a vários países até os dias de hoje. Contudo, trabalhamos também a importância da África para a história do mundo e principalmente a cultura africana e sua contribuição para a formação sociocultural brasileira.

Foi esse olhar da contribuição cultural africana e das imagens do livro que me levou a construir um conhecimento escolar de valorização da identidade desses jovens e adultos. Foram realizadas atividades teóricas e práticas com as turmas e vários documentos (textos, letras de música, imagens e filme) para compreender o que é ser jovem ao longo da história. Para finalizar, foi aplicado um questionário sobre “O que é ser jovem?”, respondido pelas turmas de 6ª ao 9ª anos, no qual se pôde conhecer o pensamento dos alunos sobre esse tema, valorizando seus pontos de vista, procurando dar voz aos estudantes, o direito da palavra (Freire, p. 17, 1989). Assim, puderam expressar suas dúvidas, medos, anseios e desejos em relação às suas próprias vidas, como sujeito do conhecimento de si mesmo (Freire, p.21, 1989) no sentido de se reconhecerem

como sujeitos históricos que não apenas vivem, mas fazem história. Dessa forma, os objetivos desses trabalhos pedagógicos eram fazer com que os(as) alunos(as) assumissem a sua identidade de jovem e se conscientizassem de sua própria história como sujeitos históricos e pertencentes a um grupo social, a escola. Inspirado no livro referência do projeto de leitura, tirei fotos dos alunos(as) individualmente e em grupos, com a intenção de desenvolver neles um olhar de reconhecimento, de orgulho de suas origens, de valorização da própria imagem e procurar aumentar a sua autoestima. O objetivo das imagens fotográficas também passava pela experiência do vivido na sala de aula ,como define o escritor e crítico de arte inglês John Berger

fotografias assim dispostas são reinseridas em um contexto de vivência: não, é claro, em um contexto original e temporal do qual foram tiradas – isso é impossível –, mas em um contexto de experiência. E, lá, sua ambiguidade finalmente se torna verdadeira. Isso permite que o que elas mostram seja apropriado pela reflexão. O mundo que elas revelam, congelado, torna-se tratável. A informação que contêm fica permeada por sentimento. Aparências tornam-se linguagem de uma vida vivida (Berger, p.136).

A exposição fotográfica ocorreu juntamente com o pensamento dos estudantes sobre o tema a partir das respostas do questionário, em que expressavam o medo da violência, a questão das drogas, a descoberta da sexualidade, a dificuldade do diálogo com a família, porém, respeitando e reconhecendo a sua importância para a sua formação como pessoa, a preocupação com o futuro em relação ao trabalho e a continuação nos estudos. Os desafios foram enormes ao longo de todo o processo, pois me obrigaram a pensar e criar estratégias que possibilitassem a transmissão de um conhecimento que pudessem levar à reflexão, entendimento e interpretação dos alunos(as) sobre os temas trabalhados ao longo do semestre.

Penso que os resultados foram muito valiosos para os(as) alunos(as) em seus conhecimentos, na descoberta e fortalecimento de sua identidade social e cultural e principalmente em suas autoestimas, pois esses jovens e adultos traziam em suas experiências de vida e escolares um quadro de exclusão e autoestima ferida. Ao final, pudemos constatar o orgulho de terem a consciência de seu potencial. Enquanto professor, essa experiência foi muito positiva para minha prática pedagógica, pois pude arriscar sair da zona de conforto dos conteúdos didáticos e criar, com liberdade e responsabilidade, uma nova forma

de ação educativa, assim com ter um novo olhar para o ensino e a aprendizagem, reconhecendo que

promover uma autoestima saudável entre estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuídos indiscriminadamente. Significa, sim, que chamar atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é a chave para construir uma autoestima saudável. (...) Eles são empoderados quando trabalham de maneira a reconhecer que são responsáveis pela nota que recebem. Esse empoderamento reforça uma autoestima saudável. (...) de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa (hooks, p. 190, 2020).

Abaixo, trago imagens da exposição fotográfica com o título “Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros”⁵ e imagens da apresentação teatral dos esquetes com o tema “O que é ser jovem?” Os textos produzidos pelos professores de Português e Artes foram inspirados nas respostas do questionário respondido pelos alunos(as) e encenados pelos mesmos para toda a escola.

⁵ Todas as fotos desta exposição pertencem ao meu acervo pessoal.

Figura 10 - Aluna do CEM lendo o livro Olhar a África e ver o Brasil

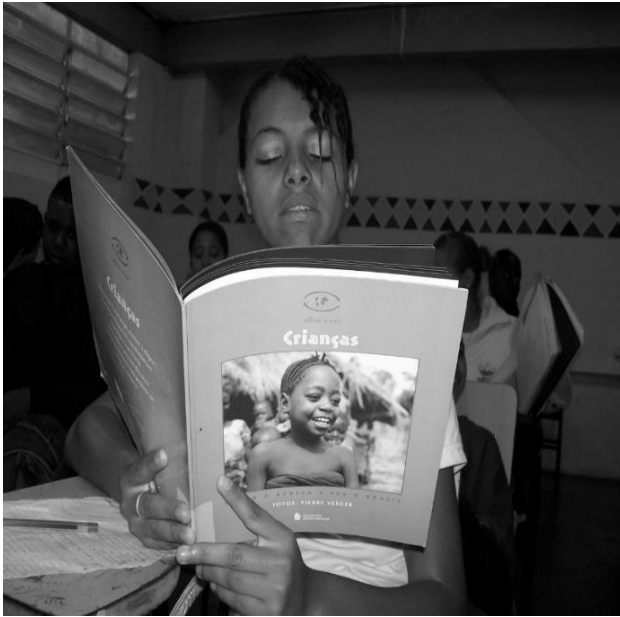


Figura 11 - Aluno do CEM lendo o livro "Olhar a África e ver o Brasil"

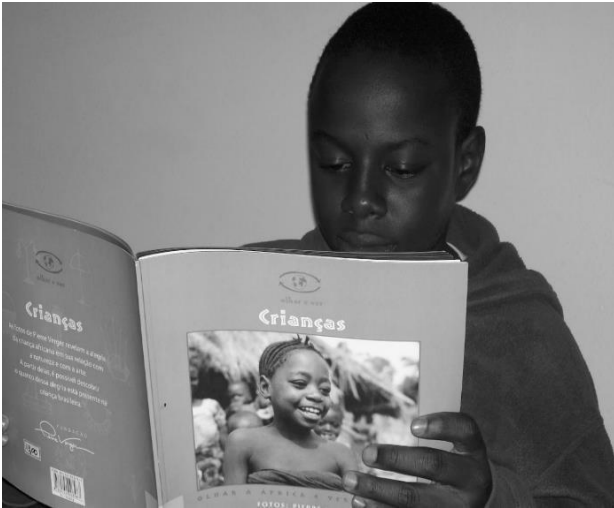


Figura 12 - Aluno do CEM, fotografia para a exposição "Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros"



Figura 13 - Aluno do CEM, fotografia para a exposição "Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros"



Figura 14 - Alunas do CEM, fotografia para a exposição "Olhar o CEM e ver os alunos brasileiros"



Figura 15 - Apresentação teatral dos alunos dos anos finais da EJA no CEM, a partir do tema "O que é ser jovem?"



Figura 16 - Apresentação teatral dos alunos dos anos finais da EJA no CEM, a partir do tema "O que é ser jovem?"



Após quatro anos trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2014, retornei para o ensino regular e para a escola em que mais atuei como professor, a Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães – CAIC Santa Cruz. Nesse retorno, pude reencontrar-me com as minhas memórias de práticas pedagógicas desenvolvidas com professores e alunos no início da minha trajetória no magistério e com o quanto essas práticas tinham deixado marcas. Nesse reencontro com a escola, fui surpreendido com a apresentação de uma página do Facebook criada pelo professor de Geografia com as imagens de um trabalho que nós tínhamos realizado em 2001-2002, dentro da oficina "Imagem" que era oferecida aos alunos no contraturno. As imagens e os comentários dos ex-alunos na página da rede social, relatando o quanto a escola tinha marcado as suas vidas, me emocionaram e me motivaram a realizar um trabalho com imagens fotográficas e narrativas, pois aqueles depoimentos estavam carregados de uma emoção positiva da escola, mostrando o quanto aquele espaço e aquele tempo vivido foram importantes para a formação desses sujeitos.

O retorno à escola vinha com uma nova realidade, em que eu trazia a minha formação na especialização, as experiências desenvolvidas de trabalhos

interdisciplinares no CEM e a crença nessa proposta de trabalho em que a troca, o diálogo e o aceitar o pensar do outro contribuem para construção do encontro com o desejo de criação e inovação, mesmo sabendo das dificuldades dos encontros entre os professores para a funcionalidade na prática, pois a construção de uma prática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas (Fazenda, p. 79, 1994), na a parceria entre os professores numa troca em que um pensar se completa no outro.

Dentro desse contexto, para além dos conteúdos programáticos, desenvolvi na escola, entre 2014 e 2018, um trabalho interdisciplinar a partir da disciplina de História. Como afirma o professor e pesquisador Marcos Silva,

a História pode falar de qualquer experiência humana, a interdisciplinaridade é regra básica de sua existência: conteúdos e procedimentos de diferentes componentes curriculares interessam ao pensamento histórico, sem que isso signifique substituir a especificidade do trabalho em cada um daqueles saberes (Silva, 2016, p. 147).

Esse trabalho foi intitulado “Memória e Identidade – Imagem e Autobiografia”, composto pelas áreas da História, Geografia, Português e Produção Literária. Esse trabalho, na verdade, nasce da experiência didática anterior, realizada no CEM com os alunos da EJA, em que a contribuição do Ensino de História se fez presente na proposta de formação da cidadania dos(as) alunos(as) através do fortalecimento de sua identidade e da memória como fator importante na construção identitária, algo que se apresentou com força nos relatos na página da rede social dos ex-alunos do CAIC- Santa Cruz, a respeito da importância da escola em suas vidas.

O objetivo dessa experiência pedagógica foi apresentar para os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental a importância da memória na construção da identidade e como a memória e identidade estão interligadas. São os processos de Memória, Lembrança e Esquecimentos que nos constituem como sujeitos individuais e pertencentes a determinados grupos sociais (Juiz de Fora, 2012, p. 88). A memória está profundamente conectada à construção identitária. Sendo assim, ninguém pode ser privado de memória sem ser despossuído de identidade. Sem memória, uma pessoa não se reconhece. Ela se fragmenta... Deixa de existir.

A memória contribui para a construção da identidade, segundo Pollack, (1992, p. 204), numa representação da imagem

que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Pollack continua,

podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de Identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (1992, p. 204).

Dessa forma, os(as) alunos(as) puderam compreender que todos nós participamos da memória coletiva e individual e que a definição de nossa identidade, como a de um grupo, é feita pela memória coletiva. É na interação com o outro que construímos o nosso sentido de pertencimento. A *identidade* é um produto social, de certa maneira, sempre em devir no quadro de uma relação dialógica e temporal entre o eu e o outro (Catroga, 2015, p. 27). A identidade não é fixa e estável, é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (Hall, 2005, p. 38). Ainda conforme o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall, identidades são abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas (2005, p. 46).

Com a finalidade de produzir um conhecimento da memória na disciplina de História, realizei uma mediação na construção dos saberes com os(as) alunos(as), a partir da investigação dos conceitos básicos da memória⁶ e da

⁶ "Segundo Jacques Le Goff, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedades que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas ou reinterpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História. (...) Para teóricos como Maurice Halbwachs, há inclusive uma nítida distinção entre memória coletiva e memória histórica: enquanto existe, segundo ele, uma História, existem muitas memórias. Enquanto a História representa fatos distantes, a memória age sobre o que foi vivido. (...) Outra distinção entre História e memória está no fato de a História trabalhar com o acontecimento colocado para e pela sociedade, enquanto para a memória o principal é a reação que o fato causou no indivíduo. A memória recupera o que está submerso, seja do indivíduo, seja do grupo, e a História trabalha com o que a sociedade trouxe a público" (Silva, 2005, p. 275-276).

identidade⁷. Para o início do trabalho, procurei conhecer como eles representam esses conceitos, pois como afirmam Schmidt e Cainelli (2009, p. 83) muitas vezes, o aluno já possui ideias próprias sobre o mundo social – o significado de economia, família, poder –, que foram sendo construídas em sua própria história de interações social e cultural e baseadas nela, pois como afirma Freire ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (1996, p. 30).

Os conhecimentos trazidos e discutidos na aula tornam-se o ponto inicial e assimilador no processo, servindo para dar o significado aos conceitos, o que faz com que os alunos se percebem como sujeitos históricos. O início do trabalho ocorreu a partir do exercício de retorno ao passado e eu fui o protagonista da primeira história. Acredito que esse trabalho em sala de aula se baseia no vínculo de confiança entre o professor e os(as) alunos(as), no caso eu e os meus estudantes. Essa relação ocorre a partir do momento em que os alunos são sensibilizados, pois, como indicado por hooks (2017, p. 53), as nossas próprias experiências de aprender são consideradas centrais e significativas na experiência de aprender, nesse caso as experiências de vida do eu professor, que um dia também foi um adolescente que viveu os conflitos, os medos, as dificuldades e as rebeldias que eles também vivem. Começo narrando a minha própria história como estudante, a de um menino com a idade deles que ia e voltava a pé para escola, que ficava longe de sua casa, e que um dia teve que mudar de horário de estudo da tarde para noite para cuidar do irmão mais novo, narro toda a trajetória até o momento em que ocorre a humilhação no quartel. Toda a narrativa é composta por uma apresentação simples de documentos históricos relacionados à minha vida, registros fotográficos da época do quartel,

⁷ "Partindo de uma definição filosófica, a qual agrega conceituações antropológicas e psicológicas, Dominique Wolton define identidade como o caráter do que permanece idêntico a si próprio; como uma característica de continuidade que o Ser mantém consigo mesmo. Partindo dessa ideia, podemos compreender a identidade pessoal como a característica de um indivíduo de se perceber como o mesmo ao longo do tempo. Tanto para a Antropologia quanto para Psicologia, a identidade é um sistema de representações que permite a construção do "eu", ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos demais. Tal sistema possui representações do passado, de consultas atuais e de projetos para o futuro. Da identidade pessoal, passamos para a identidade cultural, que seria a partilha de uma mesma essência entre os diferentes indivíduos. (...) Recentemente a História, dentro dos novos interesses gerados pela interdisciplinaridade e pela pós-modernidade, tem tentado trabalhar o conceito de identidade. Talvez um dos principais campos da historiografia a refletir sobre essa noção seria os estudos da memória. Para David Lowenthal, identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais" (Silva, 2005, p. 202-204).

quando eu era criança e adolescente, da minha formatura em História, um convite de formatura da conclusão da educação infantil, enfim, toda essa narrativa possibilita uma aproximação afetiva com os(as) alunos(as). Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência (Benjamin, p. 204) e aqueles alunos foram, mesmo tendo 12, 13 anos, sensibilizados e conscientes que também têm uma história de vida e que essas experiências se constituem de uma memória individual e coletiva, que constrói as suas identidades.

O desenvolvimento dessa interação entre estudante e professor é definido por hooks (2020, p. 41) como pedagogia engajada, em que o aprendizado ocorre melhor a partir dessa interação. Penso que, ao realizar essa narrativa em sala de aula, compartilhando as minhas experiências, me aproximo dos alunos e estabeleço o que a autora denomina de uma “integridade do professor e simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade” (2020, p. 43). Para ela,

O sentido na raiz da palavra “integridade” é inteireza. Assim, a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece (p. 43, 2020).

Para a construção desse conhecimento escolar, o processo de desenvolvimento dessa ação pedagógica contou com um trabalho interdisciplinar com as áreas do Português, da Produção Literária e da Geografia.

O trabalho desenvolvido com a disciplina de Produção Literária parte da contribuição das leituras dos livros “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” e “Bisa Bia, Bisa Bel”, obras literárias que possibilitam aprofundar as discussões sobre a memória. Para Fonseca (2003, p. 165) “o discurso histórico e o literário têm em comum o fato de ambos serem narrativos.” Sendo assim, mesmo sendo obras ficcionais, elas dialogam com a história, pois segundo Pinto e Turazzi (2012, p. 13), “as duas narrativas – a história e a ficcional – são como vizinhas: compartilham elementos de construção, têm vista para horizontes próximos, trocam informações e confidências, preocupam-se com problemas parecidos e se visitam regularmente.”

Apesar de terem compromissos distintos, a literatura traz muitos benefícios para uma análise da realidade a partir da experiência do maravilhoso, pois

ficção e história estão assim entrelaçadas desde o princípio da formação da criança como leitora, ainda que suas leituras sejam quase exclusivamente literárias. É quando melhor o aluno desenvolver a capacidade, mesmo inconsciente, de associar as instâncias – a do maravilhoso e a do real, da ficção e a da história –, mais condições ele terá, no futuro, de explorar os vínculos entre narrativa histórica e narrativa ficcional (Pinto e Turazzi, 2012, p. 16).

Mesmo com a complexidade do tema da memória, marcada pela subjetividade e relatividade, a utilização dos livros teve a intenção de tratar do assunto de forma lúdica, para que os alunos pudessem perceber, interpretar e compreender o conceito com facilidade. Porém, como propõe Fonseca (2003, p. 167) “o professor pode deixar aflorar as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las, com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos.” Utilizei as leituras também para problematizar o tema da memória a linguagem cinematográfica,

O filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetos de quem o criou, porque sua produção está sempre inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico (Ferreira e Franco, 2009, p. 129).

A exibição do filme de curta-metragem “D. Cristina perdeu a memória” (2002), um filme sensível em que um menino de oito anos compartilha as várias histórias contadas por uma vizinha de oitenta anos e essa senhora acredita que o garoto pode ajudá-la a recuperar a sua memória. A apresentação do curta-metragem pôde enriquecer a compreensão sobre o que se entende por memória, visto que tem uma relação temática com os livros.

A partir daí, foi proposto um exercício de retorno ao passado, evocando os sentidos da memória: cheiros, sabores, canções, histórias e sensações vividas em outros tempos. Sendo assim,

A relação com o passado é de construção. A memória vive uma tensão entre a presença e a ausência. Portanto, toda memória é uma transmutação das experiências vividas, ou seja, toda memória reelabora, reconstrói o passado, em vez de simplesmente refleti-lo. No ato de lembrar ocorre seleção, destilação, distorção e transformação do passado, acomodando as lembranças às necessidades de quem lembra no presente (Brasil, 2010, p. 99).

Após a etapa de apresentação e a sensibilização sobre o tema, foi solicitado um trabalho para que no qual o(a) aluno(a) pesquisasse sobre a própria vida, em casa e com a ajuda dos familiares, com um levantamento e coleta de documentos e vestígios do seu passado. Tais documentos poderiam ser escritos (certidão de nascimento, cartão de vacina, cadernos antigos, boletins escolares e o que julgar que revele o seu passado), imagens (fotografias, desenhos ou pinturas feitas por eles) e objetos (chupeta de quando era bebê, seu primeiro sapato, uma roupa, presente que tenha marcado sua vida, uma recordação importante, etc.). Eles também realizaram uma entrevista com seus pais, avós, tios e amigos mais velhos sobre a sua vida, com base nas seguintes questões: Quando, onde e como você nasceu (horário, como estava o tempo, parto normal ou não, na maternidade ou em casa, quem estava presente?) Como foi esse dia para seus pais (calmo, confuso, houve algum episódio curioso)? Como o seu nascimento influenciou a vida de seus pais, de seus irmãos, de seus avós e demais parentes? Após a entrevista, escreveram um texto sobre sua vida e quais foram os principais acontecimentos. Pedi que pesquisassem também sobre o contexto histórico da época que nasceram: Quem era o presidente da República naquela ocasião? Qual era a moeda que circulava no país naquela época? Quais as músicas mais tocadas no rádio? E os programas de TV com maior audiência? Qual fato importante da história de Juiz de Fora ou do Brasil aconteceu próximo a seu nascimento? Que tipo de roupa ou de acessório estava na moda na época em que você nasceu? Após essa pesquisa, eles deveriam responder a essas mesmas perguntas, agora considerando o tempo presente, comparando as respostas e relatando o que mudou e o que permaneceu da época em que eles nasceram aos dias atuais. Abaixo, imagens da apresentação e exposição do trabalho sobre a própria vida dos(as) alunos(as)

Figura 17 - Trabalho sobre a vida dos alunos



Figura 18 - Trabalho sobre a vida dos alunos



A etapa seguinte após essa rememoração foi desenvolvida conjuntamente com a disciplina de Português, com um trabalho com a escrita de uma autobiografia, um gênero literário em que uma pessoa narra a história da sua vida, em que novamente a percepção da memória se faz presente. As lembranças evocadas através das escolhas afetivas e descritas na autobiografia

são influenciadas pelo mundo em que os alunos estão inseridos e formam a sua própria identidade. A escrita de uma autobiografia possibilitou dar uma dimensão do quanto os(as) alunos(as) são sujeitos históricos, inseridos no tempo vivido. Os estudantes puderam expressar seus jeitos de ser e viver por meio do reconhecimento de suas memórias pessoais e coletivas. Essas lembranças não vêm no sentido de resgate do passado, mas sim uma ressignificação do vivido à luz do presente:

Vista por este prisma, a memória traz à tona reflexiva um jogo contínuo em que o sujeito seleciona o que lembrar e o que esquecer. Tais estratégias da Memória, que à primeira vista podem ser consideradas inocentes, são opções conscientes ou inconscientes de formação identitária, a partir das quais o sujeito se reconhece, estabelece laços de pertencimento, compõe a própria história, dá sentido ao mundo e ao seu lugar nele (Juiz de Fora, 2012, p. 80).

Essa compreensão de memória e identidade foi registrada também através das imagens fotográficas feitas pelo professor da área de Geografia. A fotografia é um documento histórico e serve para testemunhar uma realidade e, em seguida, para lembrar a existência dessa realidade. Portanto, como afirma Bittencourt (2004, p. 366), “a fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente e logo se torna passado. (...) serve de registro da memória.”

É essa a função da fotografia nesse trabalho, pois sabemos que os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental estão em um processo de formação de sua identidade, que não é fixo e muito menos definitivo. Porém, esses alunos perceberão no futuro, próximo ou distante e por meio da imagem que ficará disponível em uma página da rede social, o quanto a escola foi importante para a sua maneira de ser e pensar. Isso favorece o entendimento das mudanças e permanências para a sua construção como sujeito histórico.

Todo o material produzido foi transformado em uma exposição, em que toda comunidade escolar pôde apreciar o trabalho realizado pelos alunos(as) da escola, apresentado em forma de pranchas com suas fotografias suas autobiografias.

Figura 19 - Texto de apresentação da exposição do trabalho “Memória e Identidade”

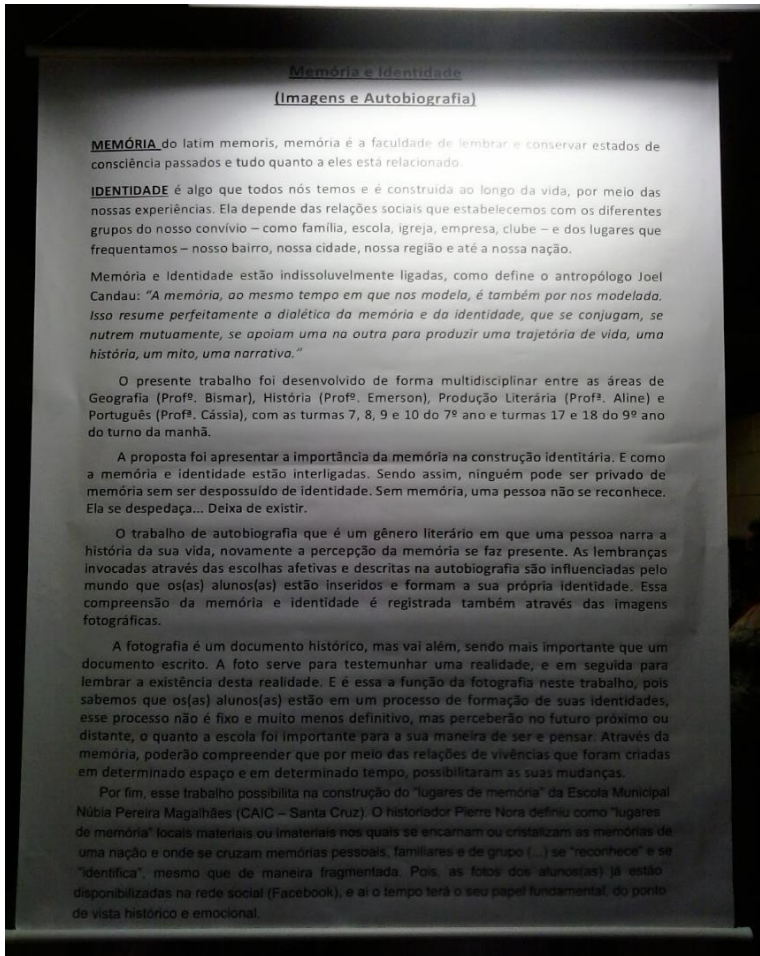


Figura 20 - Exposição do trabalho "Memória e Identidade", fotografia e autobiografia dos alunos(as) do CAIC



Figura 21 - Exposição do trabalho "Memória e Identidade", fotografia e autobiografia dos alunos(as) do CAIC



Figura 22 - Exposição do trabalho “Memória e Identidade”, fotografia dos alunos(as) no CAIC



Por fim, essa experiência pedagógica “Memória e Identidade – Imagem e Autobiografia” também possibilitou a escola se constituir num “Lugar de Memória”, expressão do historiador francês Pierre Nora, quando opta por guardar as produções dos alunos, recriando a oportunidade de ressignificação de suas práticas, tanto por parte do professor, como dos alunos.

É importante destacar que toda essa prática pedagógica desenvolvida na escola na disciplina de História durante quatro anos tem como base as Propostas Curriculares Nacionais (1997), o Projeto Político Pedagógico e os princípios e os procedimentos apresentados pela Proposta Curricular do Ensino de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012), com seus eixos conceituais e metodológicos: Educar para compreensão do Conhecimento, do Tempo e da Memória.

Nessa perspectiva, através dessas orientações curriculares, procurei realizar esse trabalho pedagógico buscando contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos para a construção de uma educação e compreensão da memória no Ensino de História.

Essa compreensão parte de uma conscientização de que mesmo tendo os seus conceitos diferentes, Boschi (2007, p. 61) afirma que "memória e história interagem e se complementam." A memória está próxima das emoções, dos sentimentos, enquanto que a História pode até se valer do emocional, mas se fundamenta na razão. Entende-se que

as relações entre memória e história estão constituídas dialeticamente. Uma envolve componentes da outra, e suas fronteiras são como caminhar numa corda, qualquer mexida pode cair para um lado. (...) A história é construída em cima das experiências do presente e do passado. História, não é só desenrolar da análise no tempo, é reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada. (...) consideramos memórias como plenas de conhecimento e sensibilidades, relacionadas com o vivido. É uma memória que não é só racional e de um sujeito inteiro. Memória é vida, a possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida (Brasil, 2010, p. 90).

O que essa experiência pedagógica buscou desenvolver com os(as) alunos(as) é justamente ampliar sua possibilidade de vida, sua sensibilidade, valorizando as suas memórias e suas experiências vividas, sendo os estudantes os protagonistas na construção de suas identidades e possibilitando a sua compreensão de pertencentes da história. Dessa forma

[...] as operações vinculadas à dinâmica da Memória, pensadas em sua complexidade temporal, torna-se um elemento fundamental para a formação da consciência histórica do estudante, visto que tal dinâmica diz respeito a toda vida humana e lhe confere sentido. Isso significa dizer que, do ponto de vista da compreensão das dinâmicas envolvidas na reflexão a respeito do passado, não são somente as operações próprias do procedimento histórico que intervêm na formação da consciência histórica, mas também nas operações próprias das práticas de Memória que, ao lado da História, fundamentam aquilo que deve estar na base formativa do saber histórico escolar (Juiz de Fora, 2012, p. 79) .

Dessa forma, entendo que essas atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula cria a possibilidade do Ensino de História fazer sentido, pois, como enfatiza Schmidt (2015, p. 57), "ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o(a) aluno(a) possa participar do processo do fazer, do construir a História." É na prática da sala de aula que procuro desenvolver uma aprendizagem que ajude os estudantes a aprenderem a fazer, aprenderem a conhecer e aprenderem a ser, enfim, uma educação para a vida. Como diz Edgar

Morin (2002, p. 199), “uma das finalidades da educação é permitir a cada uma ter consciência de sua condição humana.”

Nesse sentido, acredito que a escola pública se torna espaço privilegiado para a integração entre conhecimento e compreensão de mundo, especialmente a compreensão do mundo globalizado em que vivemos, com múltiplas fontes de informação que se transformam diariamente, nos dando a sensação de que tudo é efêmero e descartável. De acordo com Bauman (2013, p. 34) “uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória.” Semelhantemente, já no final do milênio passado afirmava Hobsbawm (1995, p. 13) que

quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca.

Dentro dessa realidade e como professor de História no século XXI, o estudo da memória como fonte para o reconhecimento identitário torna-se cada vez mais importante diante de uma realidade concreta do educando nesse início de milênio, inserido em uma cultura líquida-moderna (Bauman, 2013). Os jovens não se sentem em uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas; em vez disso, parecem estar em uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento.

A partir da apresentação acima dessas experiências pedagógicas desenvolvidas com os(as) alunos(as) nas escolas públicas do município, mais especificamente o trabalho com o tema “Memória e Identidade”, que venho desenvolvendo desde 2014 nos anos finais do Ensino Fundamental, apresento como objetivo de pesquisa uma descrição e análise dos limites e possibilidades de uma aprendizagem ligada à história de vida dos alunos, situada em um contexto que também tem história, tanto de vida individual, como coletiva. Através da memória, construímos a imagem narrativa do passado e, nesse processo, construímos a própria identidade como parte de uma coletividade. Nossa identidade é a memória do passado, somos aquilo que lembramos. A memória, a identidade e a História se relacionam e nos ajudam a desenhar continuamente quem somos. No capítulo seguinte, procuro investigar em um

arquivo próprio as informações produzidas pelos estudantes, a partir de suas memórias na formação identitária, narradas em autobiografias e imagens construídas em uma prática pedagógica que, ao final, se apresentou em exposição na escola e posteriormente fora, se convertendo, assim, em objeto cultural.

5. MARCOS E MARCAS DE UM TRABALHO ESCOLAR: REMEMORAÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA E APRENDIDA

"Imaginemos por um instante um lugar onde tivéssemos conservando todos os arquivos das nossas vidas, um local onde estivessem reunidos os rascunhos, os antetextos das nossas existências. Encontraríamos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontraríamos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas; correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa ou ainda com aquele telegrama urgente anunciando um nascimento. Entre a papelada, fariamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário da adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas "Minhas lembranças de infância" (Artières, 1998).

Todas essas construções apresentadas ao longo do capítulo anterior representam as marcas e marcos na trajetória de um professor que veio se construindo entre várias escolas. Essa epígrafe retirada de um artigo do historiador Philippe Artières nos ilumina com as questões e reflexões sobre a importância das práticas de arquivamento, pois o historiador especifica três forças que levam as pessoas a arquivarem a própria vida: a *injunção social*, as *práticas de arquivamento* e a *intenção biográfica*. Ao longo dos capítulos, essas três formas passaram de alguma forma na escrita dessa dissertação, pois fazemos um acordo com a realidade e manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens (Artières, 1998, p. 11). Se não damos conta de arquivar toda a vida, realizamos escolhas que, de certo modo, mantêm a nossa identidade, visto que nada é escolhido ao acaso, pois os arquivos que mantemos nos fazem recordar e aprender com as lições deixadas do passado, preparar o futuro e, principalmente, viver o presente.

A partir da escolha de um determinado arquivo escolar de uma prática pedagógica desenvolvida e embasada por uma aposta curricular já analisada no capítulo 3, viabilizada pela Proposta Curricular de História de Juiz de Fora, que autorizava o exercício da autonomia docente, pretendo, neste capítulo, apresentar e analisar as imagens e narrativas autobiográficas de estudantes, compostas de memórias extraídas de suas experiências e formadoras de suas identidades, um trabalho que, ao final, se transformou em uma exposição escolar.

No capítulo anterior, narro a construção da prática pedagógica interdisciplinar, enquanto neste apresento os personagens principais do trabalho escolar, os(as) alunos(as). Para apresentar os personagens dessa prática, necessito primeiro mostrar a escola que me propiciou a realização desse trabalho.

A escola municipal Núbia Pereira Magalhães é um CAIC. O CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) é fruto de um projeto de iniciativa federal durante o governo Collor, em 1990, inspirado em projetos anteriores, como a Escola Parque, de Anísio Teixeira, e o CIEP, de Darcy Ribeiro. Os CIACs tinham como finalidade a atenção integral à criança e ao adolescente. Após o afastamento e a renúncia do presidente Collor em 1992, assume o vice-presidente Itamar Franco e no seu governo ocorrem redenominações dos programas sociais, tornando o programa “Minha gente” em “Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente” – PRONAI, mudando os CIACs para CAICs. A cidade de Juiz de Fora recebeu a construção de quatro CAICs, um sendo o Colégio Militar, administrado pelo Exército brasileiro, e três pertencentes à Secretaria Municipal de Educação.

A escola municipal Núbia Pereira Magalhães - CAIC Santa Cruz é a maior escola da rede municipal, tanto em espaço físico, quanto no número de alunos. Possui 23 salas de aula, uma biblioteca, uma sala multifuncional, uma sala de dança, uma sala de recurso audiovisuais, uma sala de jogos pedagógicos, duas salas de laboratório de aprendizagem, uma sala de materiais esportivos, uma sala de arquivos inativos, uma sala de música, um anfiteatro, três camarins, duas cozinhas, uma dispensa, um refeitório, 10 banheiros, oito salas depósito, três quadras esportivas, sendo uma coberta, um parque, um estacionamento, jardins, pátios, um anfiteatro ao ar livre, uma sala de informática com 19 computadores e materiais e utensílios necessários ao bom funcionamento. Além disso, a instituição possui uma grande demanda de alunos, atendendo o bairro Santa Cruz e suas adjacências.

Assim, diante dessa realidade escolar urbana no bairro periférico da cidade em que foi desenvolvido o trabalho “Memória e Identidade” entre os anos de 2014 e 2018, apresento aqui o resultado deste, realizado no ano de 2014. Desse trabalho, tenho guardado em meu arquivo docente um conjunto de pranchas compostos por fotografias em preto e branco e uma narrativa escrita

de próprio punho por cada aluno, digitada por mim, assim como fotografias coloridas dos(as) alunos(as) e suas respectivas turmas, que foram transformados em uma exposição artística com o objetivo de permitir à escola a olhar a si mesma.

O trabalho contou com a participação de oitenta e oito jovens alunos(as) com a idade entre 12 e 15 anos, de quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental em que atuei como professor de História durante esse período. Os sujeitos participantes são identificados pelos próprios nomes, pois ao desenvolver o trabalho com as imagens, seu uso foi autorizado pelos responsáveis, visto que a escola desenvolve diversos trabalhos pedagógicos ao longo do ano e que no ato da matrícula, a permissão do uso de imagem dos seus alunos é solicitada. A utilização das imagens fotográficas de cada aluno em preto e branco foi inspiradas na obra “Crianças - Olhar a África e ver o Brasil” (2000) de Pierre Verger, que retrata a alegria das crianças de várias regiões africanas em contato com a arte e a natureza. Fotografando em preto e branco, a estética⁸ artística usada pelo fotógrafo em seu trabalho me encantou e despertou em mim o desejo de fazer um trabalho fotográfico esteticamente igual, com fotografias em preto e branco visando valorizar a imagem e a autoestima na construção da identidade dos alunos.

Vivemos em tempos rodeados pelas imagens e elas fazem parte do cotidiano dos alunos. De acordo com a filósofa e ensaísta Susan Sontag

O fluxo incessante de imagens (televisão, vídeo, cinema) constitui o nosso meio circundante, mas, quando se trata de recordar, a fotografia fere mais fundo. A memória congela o quadro: sua unidade básica é a imagem isolada. Numa era sobrecarregada de informação, a fotografia oferece um modo rápido de apreender algo e uma forma compacta de memorizá-lo. A foto é como uma citação, uma máxima ou provérbio (2003, p. 23).

⁸ “Etimologicamente, estética é um termo originado “do grego clássico *aisthesis*, referindo-se a conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações” (Martins, 2011, p. 312). Em concordância com Martins (2011), Pontes (2013) esclarece que o termo estética – *aisthetique* – embora tenha surgido do termo *aisthesis*, não referia, a princípio, à arte, apenas ao sensível. Embora tenha raízes fortemente marcadas pela filosofia, ligada à concepção de belo nas artes, ao longo da história da humanidade essa ciência passou por inúmeras transformações, fazendo com que o seu conceito se ampliasse, principalmente na contemporaneidade. E isso devido a um fator principal: a arte já não é mais lida e apreciada dentro de cânones como ocorria séculos atrás. Ao romper com os padrões estéticos voltados a um ideal belo, a arte possibilita ao indivíduo retratar a sociedade por diferentes meios, expor a sua subjetividade e conhecimento sem se preocupar com tais padrões, o que lhe possibilita tomar consciência da própria realidade a superá-la. Nessa perspectiva, Martins (2011) ressalta que essa é uma nova forma do indivíduo propor o seu modo de estar e viver no mundo” (Araújo, 2021).

A fotografia no trabalho tem a intenção de congelar o momento vivido por aqueles estudantes em um determinado tempo (6º ano do ensino fundamental em 2014) e espaço (escola CAIC – Santa Cruz). Assim, “a fotografia não fala (forçosamente) *daquilo que não é* mais, mas apenas e com certeza *daquilo que foi*” (Barthes, 2017, p. 36). Em contraste com as fotografias em preto e branco feitas individualmente para cada aluno(a), as fotografias das turmas participantes, com os(as) alunos(as) juntos(as) (dupla, trio ou em grupo) foram realizadas em cores. Ao pensar o trabalho, o objetivo foi unir a imagem fotográfica à narrativa autobiográfica do(a) estudante, como uma forma de comunicação entre as fontes pictóricas e textuais, permitindo que os mesmos e toda a comunidade escolar pudessem conhecer e pensar sobre aqueles jovens adolescentes e suas experiências, ler não somente o texto produzido, mas também a fotografia, entendendo que ambos são constituidores de memórias e contribuem para a formação da identidade.

Ao longo do tempo, as pranchas foram se convertendo em objetos culturais abertos a olhares que ultrapassaram o corredor da escola, sendo expostas na Secretaria Municipal de Educação, na Faculdade de Educação e apresentadas na disciplina de Didática de História, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Por razões práticas, nem todos os oitenta e oito jogos de imagens e textos serão apresentados neste trabalho. Assim, separei vinte jogos de fotografias e autobiografias, baseado no número total de turmas (quatro), com cinco trabalhos por turma. A seleção abaixo busca revelar um grupo de estudantes que estavam entrando na adolescência, com a “característica de onipotência pubertária, o aparecimento de uma nova identidade, oposta à infantil” (Zagury, 2013, p. 28) e começavam a desenvolver uma independência intelectual, revelando em suas narrativas família, sonhos, morte, estudos, planos, o que gostam e o que não gostam, enfim, experiências de vida que compõem a construção de suas identidades.

Figura 23 - Categorias que mais aparecem nos textos autobiográficos



Figura 24 - Aspectos que mais aparecem nas fotografias



A apresentação dessas duas nuvens de palavras procura evidenciar as categorias que mais aparecem nas escritas autobiográficas e o olhar que propus fazer de cada aspecto da imagem fotográfica.

A proposta metodológica central do trabalho a seguir é dar visibilidade e valor às imagens e as narrativas dos estudantes da EM Núbia Pereira Magalhães/CAIC, de modo a permitir a compreensão de suas memórias no

processo de construção de suas identidades, considerando que todos os sujeitos históricos e os grupos socioculturais a que pertencem merecem ter suas Histórias, Memórias e Identidades conhecidas e valorizadas na escola. Como afirma Bossi, as instituições escolares reproduzem versões, solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades (2003, p. 23).

O protagonismo desses sujeitos no trabalho escolar se ancora na relação da experiência humana e na capacidade de narrar suas experiências de vida a partir da memória, geradora da identidade. De acordo com o antropólogo Joël Candau, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais (2016, p. 19). Semelhantemente, como afirma o historiador Fernando Catroga quer se queira, quer não, escolher implica, igualmente, *esquecer, silenciar e excluir* aquilo de que já se teve notícia (2015, p. 28).

Para o historiador Jacques Le Goff, a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, tanto individual, quanto coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (2013, p. 435). Para tal propósito, é importante que os sujeitos entendam que eles carregam as lembranças consigo, mas que na relação com a sociedade e os grupos sociais aos quais fazem parte, elas estabelecem uma interação para que tais lembranças e memórias permaneçam. Sendo assim, o outro é importante na rememoração e na produção da memória. É na coletividade que ocorrem as interações, na qual o sujeito cria a si e sua identidade.

Para o teórico psicossocial Maurice Halbwachs, a ‘memória é coletiva’, pois

nossas lembranças permanecem coletivas, e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (2003, p. 30).

A compreensão das relações estabelecidas entre as pessoas e suas memórias são importantes pois, de acordo com Bosi,

a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (1994, p. 54).

É dessa maneira que a memória deve ser analisada, não invocando meramente o passado, mas como fios que se entrelaçam, dando sentido ao que pode ser lembrado, gerando novos significados e dando a certeza e o reconhecimento dos sujeitos à sua própria história.

Destas reflexões, podemos observar que a memória é entendida como fenômeno construído socialmente e individualmente, sendo essa uma memória herdada, que pode ter, como afirma o sociólogo Michael Pollak,

uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Um sentimento de identidade mais superficial e que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros (1992, p. 5).

Dentro desse entendimento sobre memória e identidade, o trabalho pedagógico foi desenvolvido com foco na valorização da imagem do(a) estudante e na sua construção ao longo da vida. Isso inclui como o(a) estudante vê a si mesmo(a), como se apresenta aos outros e a si próprio(a), e como deseja ser percebido(a) pela sociedade, visto que a memória é abordada através das narrativas, conforme discutido por Pollak:

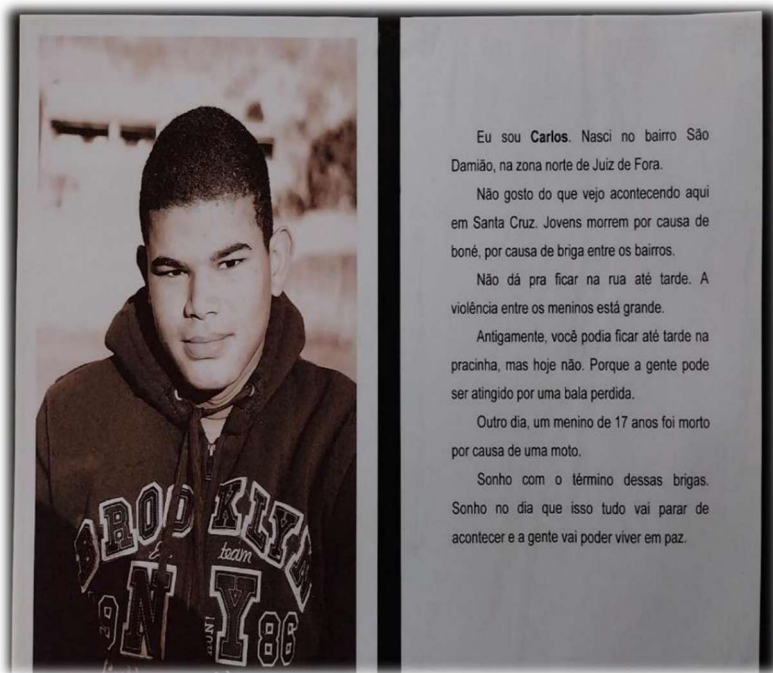
um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (1992, p. 5).

Parece-me importante salientar que todo esse processo nessa prática pedagógica desenvolvido com o intuito de educar para a compreensão da memória, fazendo com que os(as) alunos(as) pudessem refletir sobre as ações de lembrança e esquecimento que ocorrem com todos os indivíduos e que dão sentido para eles enquanto sujeitos sociais e históricos. Também desejei mostrar que a memória histórica também trabalha com escolhas e com o que se lembra e o que se esquece, legitimando o que deve ser estudado na História. Dessa maneira, é possível considerar que em face do que intencionalmente é lembrado

ou estudado, muitas outras memórias e temáticas são excluídas de nossos repertórios (Almeida, 2014, p. 329).

A partir dessas reflexões, procuro esclarecer a importância desses conceitos para o entendimento da construção da prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar que venho apresentando ao longo do capítulo. A seguir, apresento as imagens e os textos autobiográficos dos alunos(as), como citado acima.

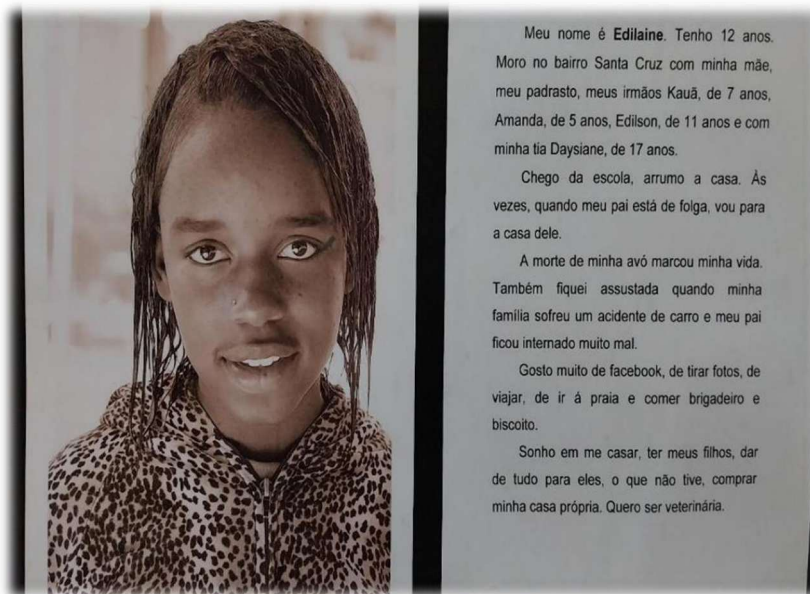
Figura 25 - Fotobiografias: Carlos



Lembro-me bem de Carlos, um aluno que apresentava dificuldades em se concentrar nas aulas e no desenvolvimento das atividades escolares, demonstrando um insuficiente letramento para aquele 6º ano. Acredito que essa falta de concentração era fruto dessa insuficiência na leitura e escrita. Porém, Carlos falava muito em sala, queria contar sobre os acontecimentos no bairro,

era bem informado. No dia da foto, Carlos apresentou-se diante da câmera do professor Bismar com olhar sério e pensativo. Dentre todas as narrativas construídas naquela atividade voltada ao trabalho em torno da memória e identidade, ele é o único que não citou a família, nem o que gosta. Escreve o que não gosta, que são as brigas entre os bairros, e foi o único aluno de todo o trabalho a citar a violência e a morte gerada por ela. Seu sonho era o fim das brigas e queria poder curtir o bairro e viver em paz. O tema da violência, embora plasmado na realidade daquele bairro periférico, apareceu evidente somente em sua narrativa. Infelizmente, Carlos também é o único aluno que participou desse trabalho que não está mais vivo, pois anos após o projeto, veio a falecer devido a uma pneumonia.

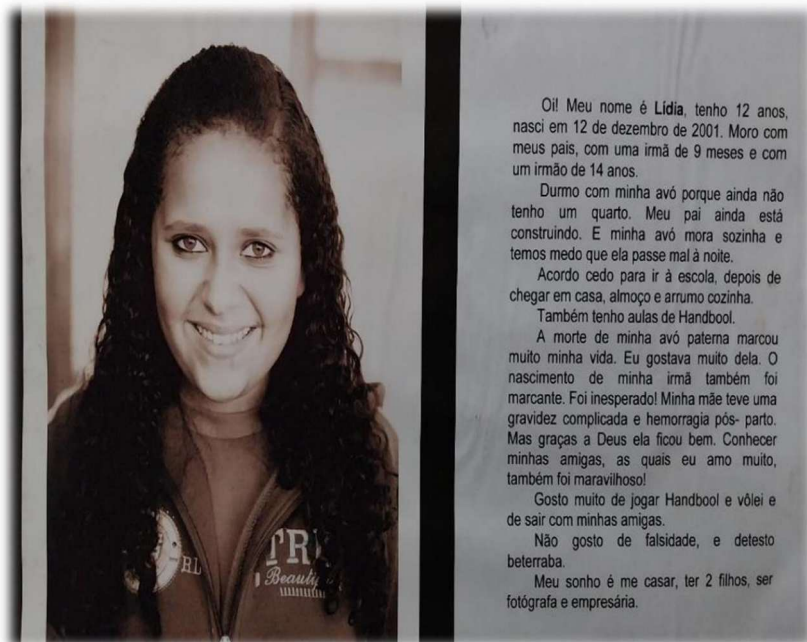
Figura 26 - Fotobiografias: Edilaine



A aluna Edilaine se apresenta para foto com um olhar convincente e um sorriso suave. Com pais separados, vive com a mãe e padrasto, mas visita o pai. Podemos observar também a responsabilidade em suas atividades diárias,

ajudando nos afazeres domésticos. A dor da perda da avó marca a sua vida e igual a tantos adolescentes, ela cita gostar de fazer fotos, viajar, ir à praia e de guloseimas. A aluna cita também que gosta muito do Facebook, uma rede social que, em 2012, começava a ampliar a sua popularização mundialmente (BBC News Brasil, 2024). Os sonhos de Edilaine passam por constituir uma família, ter filhos e dar a eles o que não teve, ter uma casa e ser veterinária.

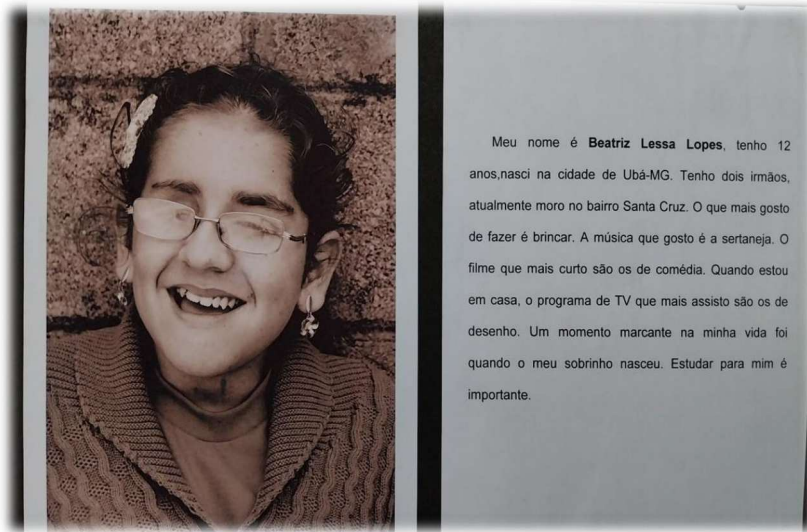
Figura 27 - Fotobiografias: Lídia



O olhar e o sorriso tímido da aluna Lídia são refletidos em sua fotografia. Lembro-me da menina com voz muito delicada e educada com os colegas e professores. Não cita os pais, porém, demonstra muito carinho pelos avós, inclusive divide o quarto com a avó materna e tem a sua vida marcada pela morte da avó paterna. Também marca a sua vida o nascimento da irmã, pois sua mãe teve uma gravidez complicada e uma hemorragia após o parto. Lídia cita participar de tarefas diárias em casa, estipuladas pela família. Gosta de praticar

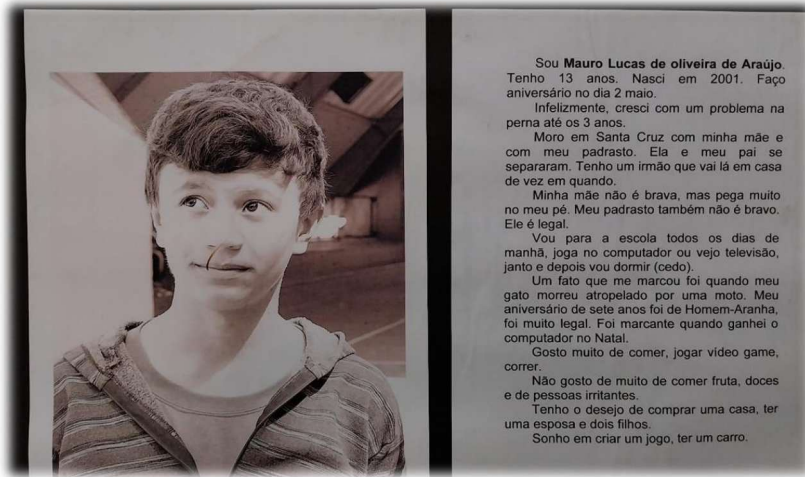
esporte, sair com as amigas e não gosta de falsidade. Seu sonho é casar, ter filhos, ser fotógrafa e empresária.

Figura 28 - Fotobiografias: Beatriz



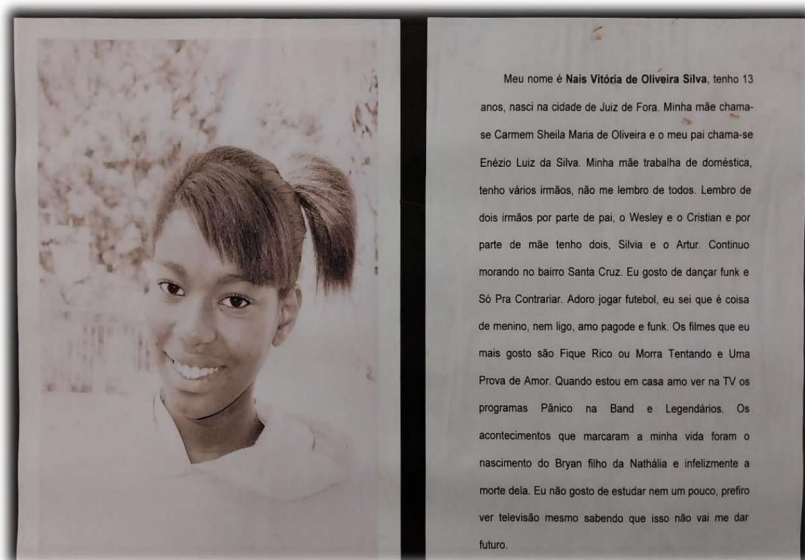
A aluna Beatriz se apresenta com um sorriso alegre ao ser fotografada. Bia, como era chamada carinhosamente pelos colegas e professores, tinha responsabilidade com as atividades escolares que conseguia fazer, devido a uma deficiência degenerativa visual, necessitava que todo o seu material escolar fosse ampliado, por isso, tinha uma professora que a acompanhava. Lembro-me de sua mãe sempre indo à escola acompanhar o seu processo de aprendizagem, preocupada com a saúde da filha, mas também solicitando aos professores que tratassem a Bia igual aos outros alunos. Natural da cidade de Ubá, a aluna era muito sorridente, cita os irmãos e diz gostar de ouvir música sertaneja e ver filmes de comédia e desenhos na TV. Narra que um momento marcante na vida foi quando um sobrinho nasceu. Estudar para ela é muito importante.

Figura 29 - Fotobiografias: Mauro



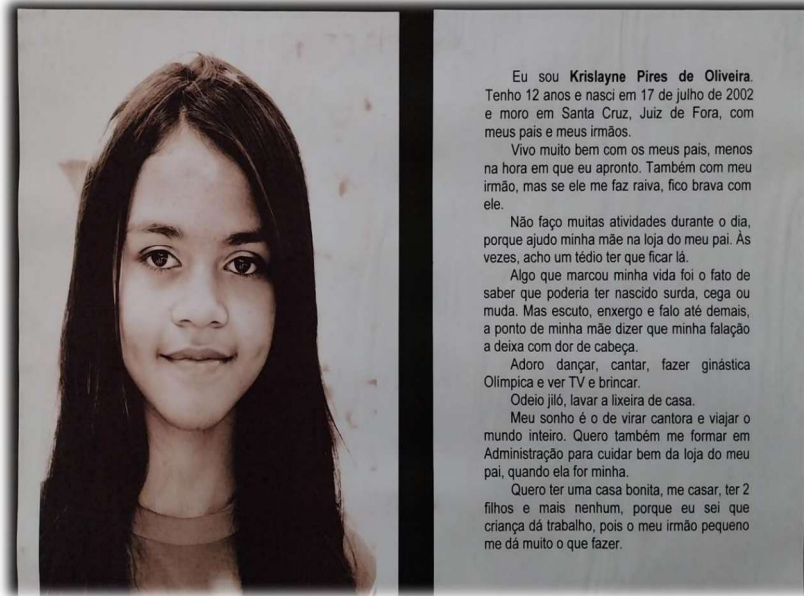
Aqui temos o olhar pensativo do aluno Mauro, desviado da câmera, tímido em relação à fotografia, mas em sala de aula, era um aluno responsável com as atividades escolares, educado e gentil com os colegas de turma e também com os professores. Narra de forma tristonha que até os três anos conviveu com um problema nas pernas, fala que os pais são separados e que vive com a mãe e o padrasto. Não fala sobre o pai, somente de um irmão mais velho que o visita. A morte do seu gato marcou a sua vida, como também ganhar um computador. Seus sonhos são constituir uma família, criar um jogo para computador, ter um carro e comprar uma casa.

Figura 30 - Fotobiografias: Nais



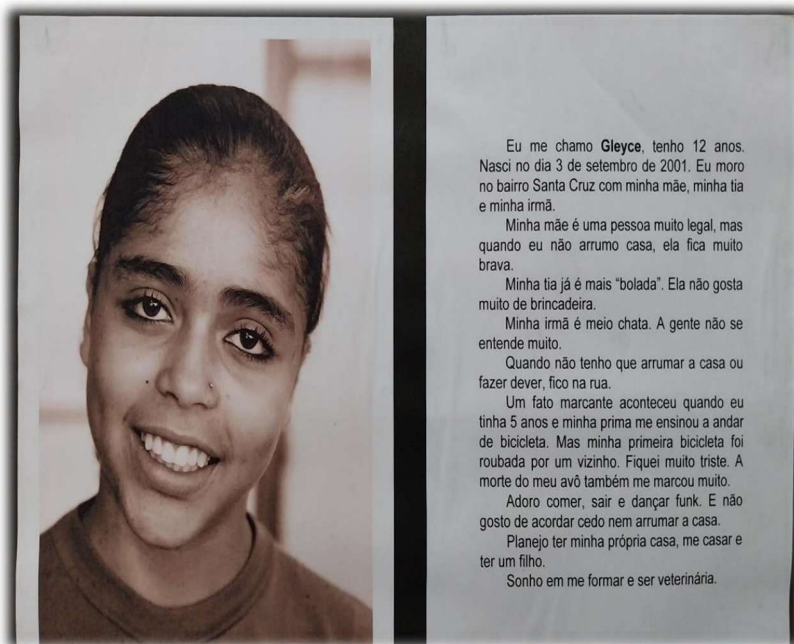
O olhar e sorriso feliz da aluna Nais Vitória na fotografia transmite uma alegria espontânea frente à câmera. Faltava muito às aulas, o que prejudicava o seu processo de aprendizagem, não escondia dos professores que não gostava de estudar, mas tinha a consciência da importância dos estudos para o seu futuro. Terminou o ensino fundamental à noite, na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Cita o nome dos pais e que ela tem irmãos de outros casamentos dos pais. Gosta de jogar futebol e dançar funk e pagode. Adora ver programas e filmes na TV. Momentos marcantes em sua vida foram o nascimento do filho de uma amiga e a morte dela. Não expõe seus sonhos e planos para o futuro.

Figura 31 - Fotobiografias: Krislayne



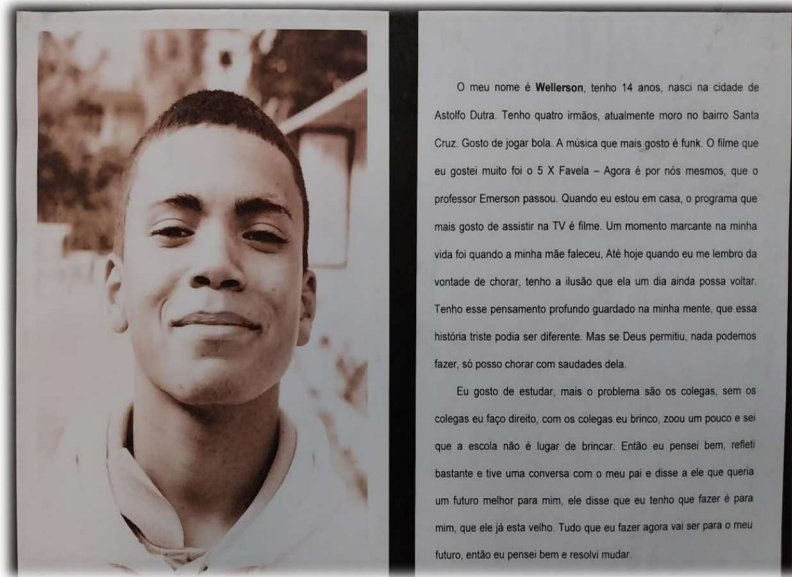
A aluna Krislayne se apresenta na fotografia com um olhar sereno e um sorriso discreto e assim era a sua personalidade em sala de aula, responsável com as atividades escolares, educada e gentil. Percebe-se em sua escrita que ela tem uma boa relação familiar, tanto que tem o compromisso de ajudar a mãe na loja da família, mesmo achando um tédio. Uma adolescente que gosta de dançar, cantar, fazer ginástica, brincar e ver TV. Relata que um momento marcante em sua vida foi saber que poderia ter nascido com deficiência visual e auditiva. Seus sonhos são muitos: virar cantora, viajar o mundo e se formar em administração para ajudar o pai na loja. Quer casar, construir uma família e ter dois filhos, mesmo sabendo que criá-los dará trabalho.

Figura 32 - Fotobiografias: Gleyce



A aluna Gleyce sorri para a fotografia, mas sempre trouxe em sala um olhar e postura séria, não era de rir. Uma aluna responsável com as atividades escolares, lembro-me de que ela gostava das aulas de matemática. Vive com a mãe que considera legal, a tia que acha mais fechada e com a irmã, com a qual não se entende muito. Cita que ajuda nas tarefas da casa, mesmo não gostando, pois quando deixa de fazer a mãe se enraivece com ela. Os momentos marcantes em sua vida foram o falecimento da sua vó e o roubo de sua primeira bicicleta pelo vizinho. Gosta de ficar na rua quando não tem os afazeres em casa e escolares, de dançar funk, comer e sair. Não gosta de acordar cedo. Planeja ter sua própria casa e constituir uma família. Sonha em formar-se veterinária.

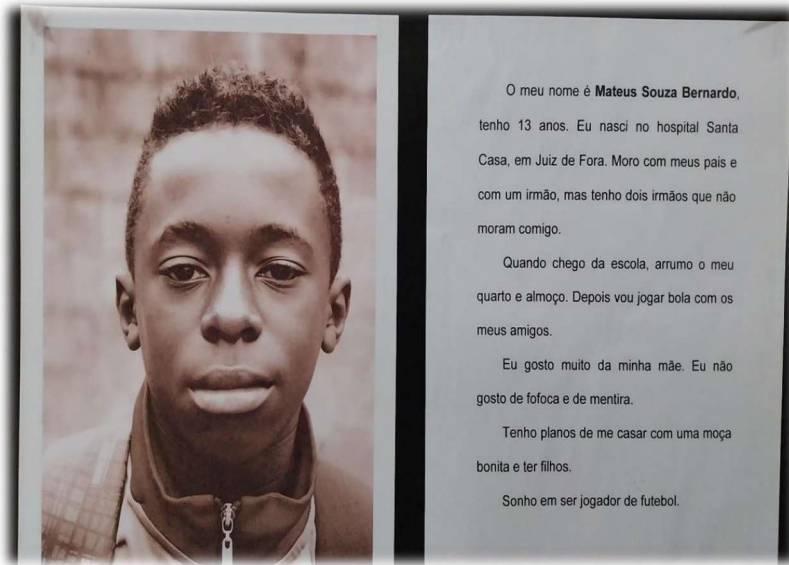
Figura 33 - Fotobiografias: Wellerson



Com um olhar e sorriso meio sarcástico, o aluno Wellerson se apresenta na fotografia. Percebia nele um adolescente que muitas vezes não queria estar ali. Seu corpo estava, mas a mente estava longe, ou mantinha a cabeça baixa, dormindo. Faltava as aulas, o que comprometia o seu processo de aprendizagem já defasado, pois já tinha sido retido em anos anteriores. Era o mais velho entre os colegas, sua interação com a turma era sempre pautada em chamar atenção em determinados momentos. Diz que gostava de estudar, mas os colegas atrapalhavam. Vive com seus irmãos e seu pai e irmãos, que trabalhava à noite. Algumas vezes, foi à escola chamado pela coordenação e externava a sua preocupação com o próprio filho, que ficava sozinho em casa e passava muito tempo na rua, mas tinha que confiar em Wellerson, pois trabalhava para sustentar a casa. Seu pai afirmava que o filho era pequeno quando a mãe faleceu e acreditava que isso teria mexido com sua mente, daí as dificuldades no aprendizado e no comportamento na escola. Esse fato fica claro na narrativa do aluno, que relata que o momento marcante de sua vida foi a morte da mãe, e diz sentir sua falta, chorar e ter a ilusão que ela possa voltar. É um adolescente que

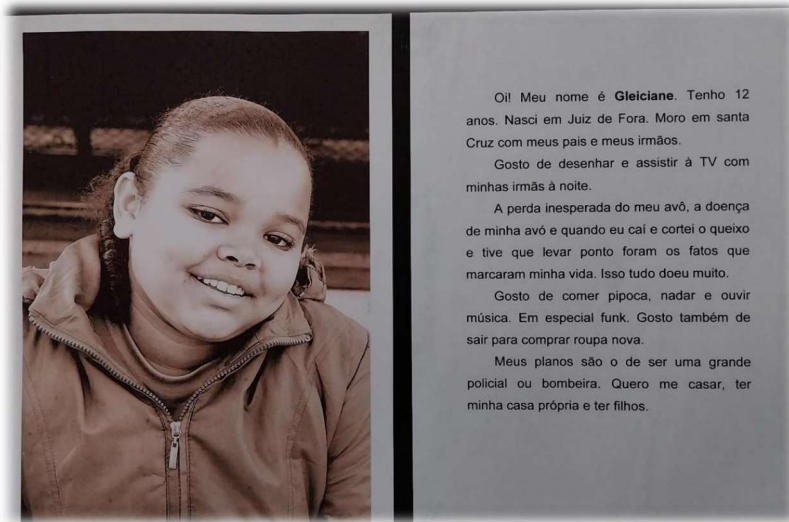
gosta de ver filmes na TV, jogar futebol e ouvir funk. Afirma que estudar é importante para ter um futuro, mas, infelizmente, meses após esse trabalho o aluno parou de estudar e não terminou o Ensino Fundamental regular.

Figura 34 - Fotobiografias: Mateus



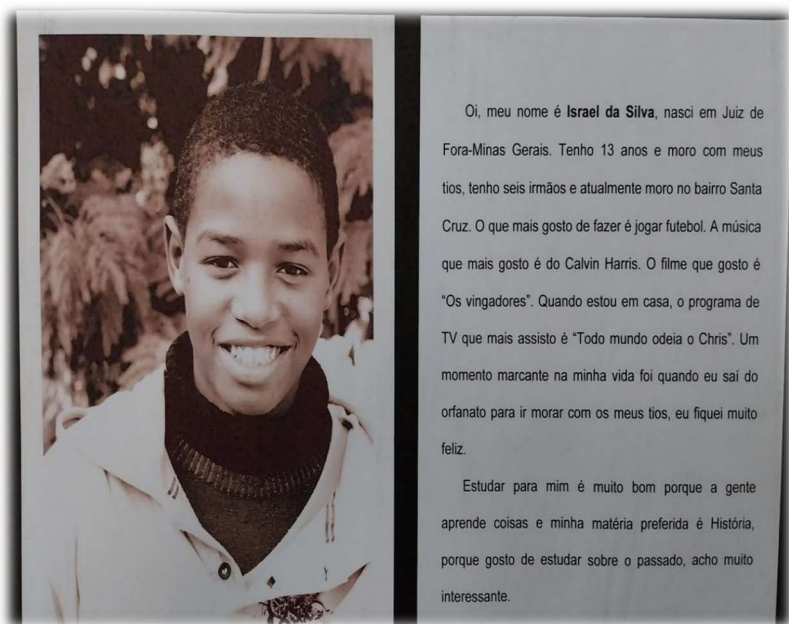
O olhar sério encarando a câmera é o do aluno Mateus Souza. Sua fotografia traduz o estudante tranquilo e apaixonado pelo futebol. Lembro-me de conversas com ele sobre esse mundo esportivo e a importância dos estudos para gerir uma carreira, seja no esporte ou não. Relata que vive com os pais e um irmão. Fala que gosta muito de sua mãe e que não gosta de mentiras e fofocas. Sua rotina durante a semana é a escola pela manhã e, quando chega em casa, ajuda nos afazeres domésticos, almoça e depois vai jogar bola com os amigos. Tem planos de casar e ter filhos. Como vários jovens pelo país, narra em seu texto o sonho de ser um jogador de futebol.

Figura 35 - Fotobiografias: Gleiciane



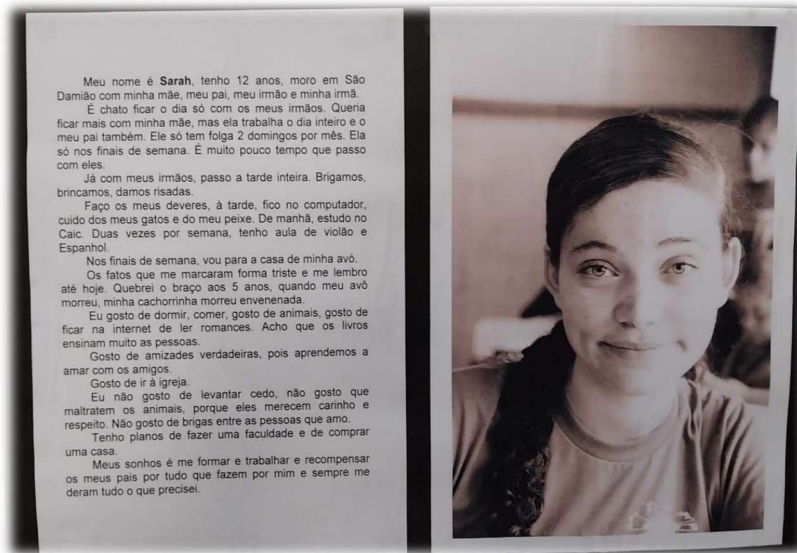
O olhar e sorriso tranquilo da aluna Gleiciane retratado na fotografia demonstra a estudante educada e responsável com as atividades escolares, que gostava das aulas de Arte. A aluna relata que vive com os pais e seus irmãos. Gosta, como muitas adolescentes, de sair para comprar roupas, de comer pipoca, nadar, ouvir funk, desenhar e assistir TV à noite com os irmãos. Ela nos conta que três acontecimentos marcaram a sua vida: o falecimento inesperado do avô, a doença da sua avó e um acidente em que a fez levar pontos no queixo, fatos muito dolorosos para ela. Contudo, Gleiciane também expõe seus planos para o futuro: deseja ser uma policial ou bombeira, quer se casar, ter filhos e uma casa própria.

Figura 36 - Fotobiografias: Israel



O olhar e sorriso do Israel apresentado na fotografia retratam muito bem esse aluno articulado e interessado nas aulas, principalmente de História, matéria preferida dele, que achava muito interessante estudar o passado. Israel é um adolescente que vive com os tios e gosta de jogar futebol, ver filmes de super-heróis, programas de TV e ouvir as músicas dance/eletrônica. Um momento marcante em sua vida foi quando saiu do orfanato para viver com os tios, ele não fala sobre seus pais. O aluno compreende que estudar é importante, porque com os estudos há sempre a possibilidade de estar aprendendo. O aluno, após alguns meses desse trabalho, foi transferido para outra escola no bairro.

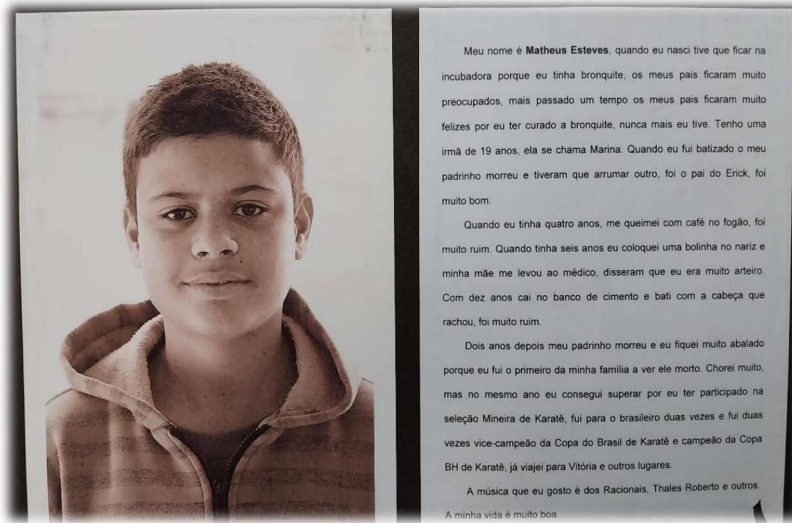
Figura 37 - Fotobiografias: Sarah



A timidez da aluna Sarah fica demonstrado em sua fotografia, com olhar fixo e um sorriso meio encabulado, captado perante a câmera. Aluna estudiosa e responsável com as atividades escolares, educada para tratar os colegas de turma e os professores. Relata viver com os irmãos e os pais e reclama de sua ausência durante a semana, ficando sozinha com os irmãos. O trabalho dos pais com folga somente em dias específicos não permite tê-los mais próximos e ela sente falta principalmente da mãe. Demonstra que a família é muito importante para ela e brincadeiras, brigas e risos fazem parte do amor familiar, tanto que, nos fins de semana, vai para a casa da avó. Sua rotina é, na parte da manhã, ir para a escola, enquanto à tarde faz deveres escolares, cuida de seus animais de estimação, fica no computador e duas vezes por semana faz violão e espanhol. Gosta de amizades verdadeiras, de ir à igreja, de animais, dormir, comer, internet e ler romances. Para ela os livros ensinam muito. Não gosta de levantar cedo, brigas entre as pessoas que ama e que maltratam os animais, pois eles merecem ser tratados com carinho e respeito. A morte do avô, do seu cachorro por envenenamento e dia em que quebrou o braço são momentos que

marcaram a sua vida. Tem planos de fazer uma faculdade e compra uma casa, além de trabalhar e recompensar aos pais tudo que eles fazem por ela.

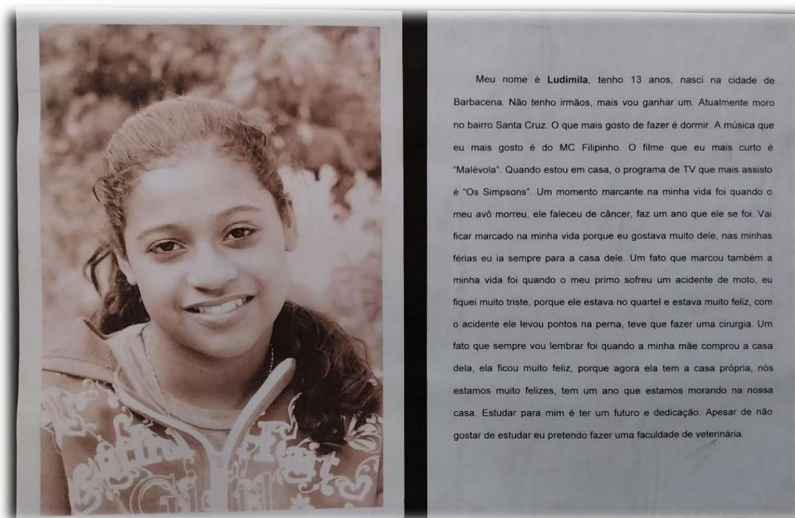
Figura 38 - Fotobiografias: Matheus



O aluno Matheus Esteves se apresenta na fotografia com um olhar tranquilo e satisfeito. Aluno responsável com suas atividades escolares. Narra que quando nasceu, ficou por um tempo em uma incubadora devido a uma bronquite, mas se diz curado e os pais são felizes por isso. Cita que tem uma irmã mais velha e que o seu padrinho teve que ser trocado devido ao seu falecimento, assim, o pai de seu primo tornou-se seu padrinho. Conta que foi uma criança arteria e que, por isso, algumas vezes parou no hospital. Relata como momentos marcantes a morte do padrinho, sendo ele o primeiro da família a vê-lo morto, o que o deixou muito abalado. Porém, nesse mesmo ano, conseguiu superar esse momento triste com a prática do esporte. Sendo um lutador de karatê, participou da seleção mineira, indo para o brasileiro e se tornando por duas vezes vice-campeão da Copa do Brasil e campeão da Copa BH na sua categoria. Diz que o esporte também o possibilitou viajar para outras cidades e outros estados brasileiros. Gosta de ouvir Racionais MC's e música

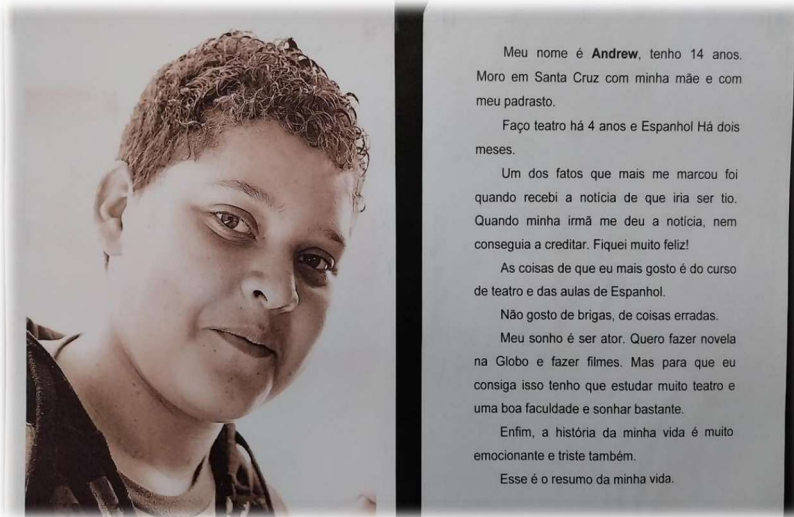
Gospel. Seus sonhos e planos não são revelados, cita somente que considera sua vida muito boa.

Figura 39 - Fotobiografias: Ludimila



O olhar e sorriso tímido da aluna Ludimila expressados na fotografia revelam uma estudante educada. Conta em seu texto que não gosta de estudar, mas na prática se mostrava boa aluna e responsável com as atividades escolares. Diz que não tem irmão, mas que ganhará um. Gosta de ouvir funk, ver filmes e assistir TV, principalmente os Simpsons. Ela descreve três momentos que marcaram a sua vida, dois tristes e um alegre. O primeiro foi o falecimento do avô, se referindo a ele com muito sentimento e lembrando que passava as férias em sua casa. O segundo momento marcante foi o acidente de moto de um primo, que na época estava feliz por estar na vida militar e que teve que fazer uma cirurgia. Por último, um momento de alegria: a compra da casa onde vive pela própria mãe, o que deixou todos muito felizes. Para Ludimila, estudar é ter um futuro e sabe que, para isso, tem que se dedicar, pois pretende fazer uma faculdade de veterinária.

Figura 40 - Fotobiografias: Andrew



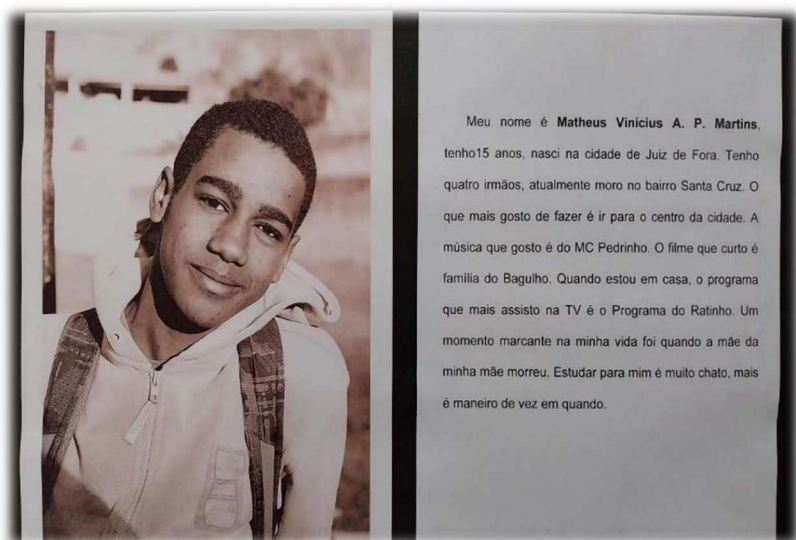
O olhar e o sorriso tranquilo do aluno Andrew refletem a satisfação em fazer a fotografia. Um estudante dedicado, educado e muito responsável com as atividades escolares. Estava sempre na escola no contra turno, aproveitando e fazendo as oficinas oferecidas pela escola, e relata que o que mais gosta de fazer são as aulas de teatro e o espanhol. Vive com a mãe e o padrasto e tem como momento marcante a notícia dada pela irmã mais velha que seria tio. Não gosta de brigas e coisas erradas. Tem o sonho de ser ator e trabalhar em novelas e filmes, mas sabe que para isso terá de estudar muito a dramaturgia teatral e fazer uma boa faculdade. Diz ter muitos sonhos.

Figura 41 - Fotobiografias: Lorena



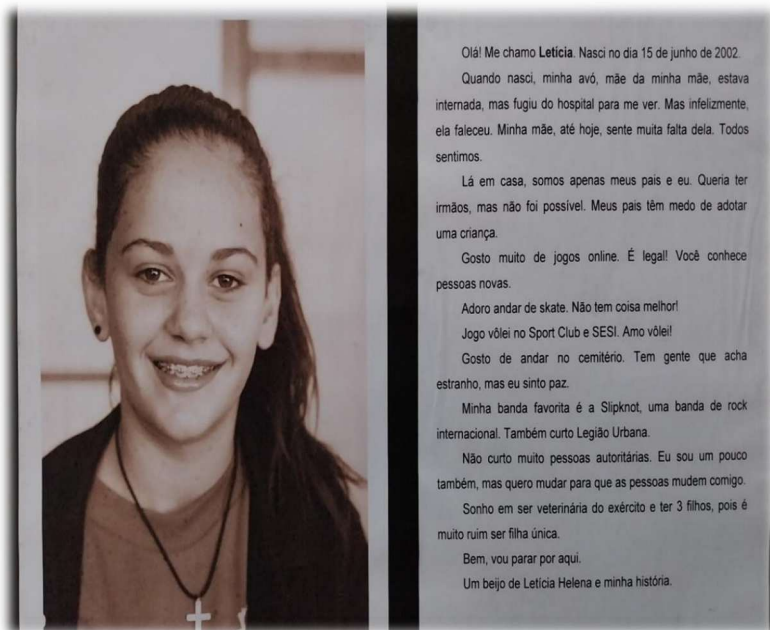
A fotografia da aluna Lorena consegue captar o seu olhar e sorriso tímido, demonstrando como se comportava em sala, sempre tranquila, educada e sorridente. Boa estudante, responsável com as atividades escolares e gostava muito das aulas de História. Não cita os pais, somente os irmãos. É uma adolescente que gosta muito de escutar música, seja rock, indie ou eletrônica, tanto que o que mais gosta na TV é ver programas que tenham clipes de música, mas diz curtir também filmes de terror. Relata que o momento marcante em sua vida foi quando o sobrinho nasceu. Não menciona sonhos ou planos, mas sabe da importância dos estudos em sua vida, tanto para o seu futuro, quanto para o sua vida profissional.

Figura 42 - Fotobiografias: Matheus Vinícius



O olhar tranquilo e satisfeito do aluno Matheus Vinícius captado em sua fotografia apresenta sua natureza calma. Muito educado, quase não se ouvia sua voz, sempre muito baixa. Era um aluno que muitas vezes estava na sala de aula, mas com sua mente longe, o desinteresse nos estudos narrado por ele próprio vinha pela defasagem no processo de aprendizagem e sentia-se desconfortável com relação a sua idade e com o fato de que ainda estava no 6º ano. Não cita os pais, somente que tem quatro irmãos. É um adolescente que gosta de ouvir funk, ver filmes, programas de TV e principalmente ir ao centro da cidade. Um momento marcante em sua vida foi o falecimento da avó materna. Matheus não revela sonhos ou planos e considera que estudar é chato e em alguns momentos ele gosta. No ano seguinte, foi terminar o Ensino Fundamental à noite na EJA – Educação de Jovens e Adultos, na própria escola.

Figura 43 - Fotobiografias: Letícia



A fotografia da aluna Letícia, com o olhar e sorriso alegre e espontâneo, apresentam a energia dessa estudante educada, questionadora e responsável com as atividades escolares. Quase sempre com alto astral, ela procurava conversar sobre os acontecimentos que aconteciam no Brasil e no mundo. Essa atitude vivaz deve ter herdado da avó materna, que mesmo internada, fugiu do hospital para vê-la quando nasceu. Aliás, o falecimento dessa avó aparece como um momento marcante em sua vida, pois a falta dela traz muitas saudades à Letícia e sua mãe. A aluna vive com os pais e se diz filha única, mas gostaria de ter irmãos, o que não foi possível. Seus pais não pensam em adotar um filho, sentem medo. A adolescente ama jogar vôlei, gosta de andar de skate, ouvir rock nacional e internacional, jogar jogos online, em que ela tem oportunidade de conhecer várias pessoas, e andar pelo cemitério, um lugar que lhe traz paz. Cita não gostar de pessoas autoritárias, apesar de se achar um pouco também. Sonha em ser veterinária no exército, casar e ter filhos, porque segundo ela, ser filha única é muito ruim.

Figura 44 - Fotobiografias: Jéssica



O olhar e o sorriso alegre para a fotografia revelam a aluna Jéssica, gentil e educada com os professores e colegas e sempre disposta a ajudar a todos da turma, responsável com as atividades escolares. Mesmo revelando que acha as matérias de Português e Geografia complicadas, ela sempre foi muito exigente com o seu desempenho. Ela nos relata que vive com os pais e um irmão e todos se dão muito bem. Relata que tem uma irmã mais velha por parte de pai e adora a filha dela, sua sobrinha. Ela nos conta que todos os dias ajuda nas tarefas da casa e, apesar de detestar fazê-las, gosta de ajudar. Diz que gosta de ficar no computador, de ver novela por causa dos romances, de ir à praia, de fazer amigos, de comer açaí, de ir a festas, de bagunças e de jogar queimada, mas que não gosta de falsidade. Jéssica narra dois momentos que marcaram sua vida: o primeiro foi saber que sua mãe já havia perdido um bebê antes do seu nascimento e o segundo foi quando a mãe, grávida dela, teve uma diabetes gestacional. Ela diz agradecer a Deus por ter uma família, uma casa e viver feliz. Sonha em ter um casamento perfeito, constituir uma família, viajar pelo mundo e ter um apartamento decorado por ela. Tem planos de se formar em medicina e poder dar uma vida melhor para os pais, pois lutam para que ela tenha um bom futuro.

As imagens e as narrativas apresentadas na exposição trazem uma composição visual que possibilita conhecer um pouco da história de vida desses estudantes adolescentes, sujeitos históricos que carregam sonhos, planos, alegrias, tristeza, dores, medos, enfim, carregam vida. As autobiografias realizadas pelos alunos(as) trazem em sua essência a narrativa como principal competência humana de produção de sentido, como entende Jörn Rüsen (Freitas, 2019, p. 174). Nesse sentido, a narrativa é a substância que permite a comunicação da experiência de alguém a um outro (Miranda, Medeiros e Almeida, 2016, p. 52). Nos textos, a comunicação dessas experiências vividas é compartilhada em uma determinada relação de tempo, espaço e forma estrutural. Sobre essas produções de sentido, o historiador Itamar Freitas afirma que

produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, um, procedimento mental" que articula "interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas do futuro" (2019, p. 174).

As narrativas apresentadas nas autobiografias trazem várias categorias que perpassam por experiências vividas pelos estudantes, o que nos possibilita compreender que a lembrança é a sobrevivência do passado, ou, segundo Bosi (1994, p. 53-55), "(...) na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado." Os textos autobiográficos confeccionado pelos(as) alunos(as) trazem em seu contexto uma apresentação se identificando com o nome e a idade, onde vivem e com quem vivem, muitas vezes não citam os pais, dando ênfase maior aos irmãos, porém, ao longo de alguns textos demonstram a importância da família e alguns expressam a vontade de realizar os sonhos dos pais de terem uma casa. Relatam suas rotinas diárias, de estudos, de brincadeiras na rua, em casa com os games ou no computador, assistindo TV e seus programas variados, mexendo nos aplicativos do celular, ouvindo músicas dos mais diversos estilos. Participam de oficinas culturais e esportivas no contra turno da escola, alguns ajudam nas tarefas da casa ou nos deveres dos irmãos mais novos. Observa-se também que a vida e a morte transitam como momentos marcantes e em suas vidas, pois valorizam o nascimento de irmãos e sobrinhos

e sofrem com o falecimento de parentes e animais de estimação. Sofrem também com o divórcio dos pais, pois alguns vivem com a mãe e padrasto, outros somente com a mãe, o pai, avós ou tios. Os sonhos e planos transitam em categorias muito parecidas, como casar, ter filhos, formar uma família, fazer uma faculdade, ter uma casa própria, ajudar aos pais, ser jogador de futebol e viajar. A importância da educação em suas vidas também ganha relevância na maioria dos textos; muitos valorizam a importância dos estudos na vida, para poder trabalhar ou ter um bom futuro. Alguns acham bom e uns veem o estudo como obrigação, não gostam, acham chato ou ruim.

Se os textos nos apresentam tais categorias, outras são silenciadas sem que saibamos os motivos, mas podemos supor que esses esquecimentos não são impostos pelo passado, mas sim pelo presente. Com isso podemos concluir que os estudantes fizeram uma seleção de temas que não quiseram narrar em suas autobiografias. Apenas um aluno narrou sua preocupação com a violência no bairro, porém, temas socialmente sensíveis, como racismo, desigualdade social, violência doméstica, violência do tráfico e outros mais não foram abordados. Pode-se deduzir que essas imagens do passado não eram interessantes no presente para serem narradas pelos(as) alunos(as), ou, como diz Candau, "a memória opera escolhas afetivas" (2016, p. 69). No ano de 2014, quando foi realizado esse trabalho, a rede social com maior influência sobre os jovens era o Facebook, enquanto na TV, eram as novelas, programas de auditório e a MTV. Naquele momento, os celulares e o aplicativo WhatsApp começavam a ganhar maior visibilidade e penso que é importante ressaltar essa questão, visto que neste trabalho, os aparelhos celulares e seus respectivos aplicativos ainda não têm a visibilidade e o acesso que os adolescentes têm hoje em dia na escola.

Além das narrativas, as imagens fotográficas também compõem esse trabalho. Ana Maria Maud, estudiosa do tema fotografia e História, destaca que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora, há muitos mais que os olhos podem ver (Maud, 1996 apud Miranda, Medeiros e Almeida, 2016, p. 54). Aqui, quero deixar claro que a intenção foi dar visibilidade aos estudantes. A exposição final era mostrar esses jovens, dar cara às narrativas autobiográficas, apresentar seus olhares, seus sorrisos, suas seriedades, enfim, que pudessem se ver e se identificar com o que narraram. Uma fotografia, de acordo com Berger, "preserva

um momento no tempo e impede que ela seja apagado pela sucessão de momentos seguintes (...) e atravessa o tempo” (2017, p. 90-119). Vivemos em um mundo imagético e o objetivo era colocar essas imagens e os textos na página oficial da escola no Facebook, porém, o tempo passou e isso acabou não acontecendo.

A partir dessa breve análise das narrativas autobiográficas, pode-se observar que elas corroboram com as abordagens teóricas expostas e com as análises sobre a memória como fator importante na formação da identidade. As narrativas dos estudantes também articulam uma “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas do futuro” (Freitas, 2019, p.174). A proposta do trabalho procurou possibilitar aos estudantes uma reflexão e compreensão de uma História mais próxima de suas vidas e a capacidade de interpretar sua própria história, que inclui seu passado, presente e futuro. O intuito foi o de instaurar um Ensino de História que procure reconhecê-los como sujeitos históricos em um tempo e que suas experiências de vida são importantes e devem ser narradas. Considero que a compreensão acerca do conhecimento da memória tenha sido atingida pelos(as) alunos(as) e, como afirma o historiador e professor Luís Fernando Cerri (2011, p.123), hoje a História deve formar o estudante para a competência narrativa, que envolve, em última análise, a apreensão da competência de experiência. Espero que esse trabalho tenha, de alguma forma, colaborado para essa formação.

6. CONCLUSÃO

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente
é no meio da travessia” (Rosa, 1994, p. 86).

Ao iniciar a escrita deste capítulo, a palavra tempo dança pelos meus pensamentos, penso na canção “Oração ao tempo” de Caetano Veloso (1979), nas poesias de Carlos Drummond de Andrade e Mario Quintana. Mas me pergunto: por que o tempo está nas minhas contemplações neste momento? Talvez inconscientemente, o tempo está ligado à memória, ou melhor, à rememoração, um ‘lembrar’ benjaminiano, que não ocorre pela consciência, mas um lembrar interpretado dos acontecimentos passados a partir do momento presente.

Muitas lembranças voltaram e, a partir delas, conscientemente pude rever minha trajetória no magistério em tempos e espaços diferentes. O processo de pesquisa e escrita desse texto tocou em minhas raízes interiores, escavou e remexeu em fragmentos do passado e, dele, compreendi do quanto trazemos algumas vivências que não foram resolvidas em nós e que, a partir de um olhar particular, no caso a pesquisa e sua travessia, puderam me auxiliar nesse ajuste com esse passado. Todo esse processo representou a descoberta do quanto a minha história de vida estava relacionada à construção do professor que procuro ser e como isso influencia minha prática em sala de aula, particularmente como isso se vinculam ao tema que me propus a investigar a partir da construção de uma experiência pedagógica que procurei sistematizar e apresentar ao longo da dissertação.

Nesse percurso de vida profissional, sempre procurei ser um professor preocupado com a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos, respeitando os seus ritmos, valorizando seus conhecimentos e experiências de mundo, sempre pautando o diálogo e o respeito. Passados dez anos da construção desse trabalho didático, em outro tempo e espaço, vivi no início do ano de 2024 uma experiência que considero um amadurecimento e um aprendizado enquanto professor, a qual desejo compartilhar.

Passados dois meses de aula, entro em uma determinada turma de 7º ano do Ensino Fundamental e observo na sala duas alunas novatas, sentadas uma do lado da outra, conversando. Como sempre faço, dou o meu bom dia e

pergunta com os estudantes estão. Como percebi essas alunas que até então não conhecia, me apresentei e perguntei seus nomes. Elas se apresentaram e disseram que eram repetentes e que aquele dia era o primeiro dia de aula delas. Logo, passei as informações a respeito de como desenvolvo o trabalho, falei sobre as atividades e trabalhos que elas tinham perdido e inclusive me prontifiquei em passar para elas os textos que já tinham sido trabalhados, as atividades e os trabalhos para fazerem aos poucos. Dei toda a atenção e, a seguir, dei continuidade à matéria que estávamos trabalhando, porém, as duas não paravam de conversar, eu pedia e elas continuavam o papo, como se estivessem no intervalo das aulas, a ponto de começar a incomodar os próprios alunos.

Eu, após solicitar por várias vezes que elas acompanhassem a aula, principalmente por terem chegado naquele dia, falei que uma delas deveria mudar de lugar e indiquei uma carteira na frente da sala. De repente, uma delas, a aluna Maria Laura, se levantou, começou a guardar o material na mochila, colocando-a debaixo da carteira e veio caminhando. Imaginei que ela sentaria onde indiquei, mas ela simplesmente passou por mim e saiu de sala como se não houvesse um professor ali. Chamei várias vezes para que ela voltasse, mas me ignorou. Os estudantes ficaram agitados e começaram a me perguntar se eu não iria fazer nada, então, com muita calma falei que no intervalo iria tomar providências e resolver a situação. Assim foi; terminada a aula, procurei a coordenadora no intervalo, mas ela estava ocupada resolvendo outra situação e disse que depois me daria atenção. Ao final do intervalo a coordenadora, já sabendo do ocorrido, pois fora avisada pela funcionária da escola que a Maria Laura tinha ficado dentro do banheiro feminino até o começar o intervalo, escutou a minha versão do fato e me disse que essa aluna era um problema, que me chamaria depois juntamente com a aluna na sala da direção. Fui chamado e assim que eu entrei na sala da direção, sentei-me ao lado da aluna, de frente para a diretora e a coordenadora, mas ela virou o rosto para o lado, ignorando a minha presença.

Não precisei relatar novamente tudo que havia ocorrido, pois a coordenadora perguntou para ela antes que eu chegasse na sala se tinha ocorrido da forma que eu relatei, o que ela confirmou. Daquele momento em diante, a diretora e a coordenadora começaram a contar a história da família de

Maria Laura, de todos os irmãos e parentes da aluna que já haviam estudado ou ainda estudavam na escola. Aos poucos, aquela menina começou a mudar e o rosto de lado e o semblante fechado começou a virar e mudar a direção, às vezes o olhar era para o nada, às vezes para o chão. Maria Laura repetia pela segunda vez o 7º ano; no ano anterior, já havia dado vários problemas na escola, com brigas entre alunas ou mesmo desrespeito aos professores, tinha levado várias advertências e suspensões para casa e muitas vezes sua mãe teve que comparecer na escola.

De repente, a aluna começou a falar chorando. Seu olhar transbordava dor e ódio, e suas palavras saíam em sussurros interrompidos, como se buscasse, do fundo da alma, a saudade e a falta do pai, morto pelo padrasto. O irmão mais velho, em vingança, envolveu-se na morte do padrasto e foi preso e a mãe, ao tentar defender o padrasto, levou um tiro na perna e ficou com sequelas. Agora, a aluna precisa ajudar a mãe a cuidar do irmão mais novo, que é autista. Com tudo isso, sua diabetes descontrolou-se, e ela está em tratamento para controlar a doença. Em meio a essa explosão emocional, ela relatou esse turbilhão de acontecimentos e, mesmo com tudo ocorrendo ao mesmo tempo, afirmou querer estudar à noite. Não queria ficar com os(as) alunos(as) da manhã, pois se considerava mais velha para estar junto das crianças, como ela mesma disse. Ao olhar para Maria Laura naquele momento, pude sentir a profundidade da dor daquela adolescente de dezesseis anos. "Lemos uns aos outros pelo olhar", afirma bell hooks (2020, p. 225).

Sua fala parecia um grito de socorro, mesmo quando, cheia de raiva, repetia que não tinha medo de morrer. Percebi que suas faltas e atitudes com colegas e professores eram fruto de uma vida difícil, marcada por uma família disfuncional e uma realidade violenta e hostil, que lhe causaram baixa autoestima. Uma das maneiras que ela encontrava para lidar com essa situação familiar era através de agressões verbais, físicas ou comportamentos indiferentes, sem respeito pelas regras da escola, tudo reflexo de experiências traumáticas. No entanto, apesar de toda essa dor, ela não mencionava abandonar a escola; apenas desejava estudar à noite. A diretora me perguntou se eu queria assinar a advertência que informava que ela deveria retornar à escola acompanhada pela mãe. Imediatamente, recusei. Virei-me para Maria Laura e disse que entendia sua dor e revolta. Doeu-me ver aquela jovem

sufocada por tudo o que havia vivido até ali. Falei da minha própria dor ao perder alguém que amava e da revolta que senti por essa perda, contando como estou, aos poucos, me recuperando. Compartilhei um pouco da minha experiência de vida, relatando que estudei praticamente a vida toda à noite, e a incentivei a continuar estudando, destacando a importância disso, apesar das dificuldades. Disse que ela poderia contar comigo para ajudá-la nas aulas de história. Por fim, perguntei se poderia lhe dar um abraço. Ela aceitou, e, ao me abraçar, meio sem graça, chorou mais uma vez. Nas palavras de hooks:

O toque é uma forma de unir, de levar nossos corpos à comunhão. O toque pode se dar como forma de acolhimento, abraço, aperto de mão, uma tapinha no ombro ou até mesmo a mão que simplesmente repousa sobre o braço. O uso eficiente do que em sala de aula cria um espaço de conforto que vai além das palavras. Pode ser uma intervenção simples quando as palavras distas são particularmente difíceis ou dolorosas de se ouvir (2020, p. 228).

A partir daquele dia, minha relação com a aluna modificou-se completamente; ela mudou de lugar, sentando-se na frente, perto da mesa do professor, começou acompanhar as aulas nas vezes que comparecia, pois continuava a faltar muito. Não conseguia ir para a EJA por ser menor de idade e não ter autorização da mãe, que tinha medo de que a família do padrasto pudesse se vingar por meio de Maria Laura. Passaram-se os meses e, ainda com muitas faltas, Maria Laura conseguiu se transferir para a EJA à noite, no mês de junho.

Compartilho esta experiência porque mais uma vez, o tema do afeto e da escuta sensível me atravessaram, reordenando uma decisão escolar em um gesto de suspensão, assim, o apego ao exercício de captura da vida e memória me tocam novamente no tempo presente. Eu me pergunto se essa experiência de vida relatada pela aluna entraria em seu texto em um trabalho com a memória e a identidade, caso tivesse realizado essa prática pedagógica em sua turma. Acredito que talvez sim, que através de sua narrativa autobiográfica pudesse trazer a dor e raiva marcada por aquela experiência familiar. Pensar nisso significa dizer acompanhar Medeiros em sua reflexão:

isto significa dizer então que a memória, na sua expressão pelo viés da individualidade, é clivada pelas subjetividades traspassadas pelo social. No entanto, esta clivagem intermediada pelo presente, pois os

sentidos daquilo que ocorreu no passado se reinventam quando as imagens das lembranças são evocadas e/ ou partilhadas com aqueles que se põem a ouvi-las (2011, p. 270).

A mobilização da memória da aluna ocorreu de forma espontânea, mostrando que a memória não tem um planejamento. O acontecimento provocou a sua fala e, nesse sentido, a ideia de narrativa aberta envolve o estabelecimento de um movimento infinito de memória, em que cada história enseja uma nova (Miranda, 2007, p. 56). Ao me deparar com mais essa experiência, consigo me sensibilizar e aprender que ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes) é um exercício de reconhecimento (hooks, 2017 p. 58), é a possibilidade de construir uma comunidade na sala de aula, reconhecendo e valorizando os(as) alunos(as) e suas experiências sociais.

Vivemos em um tempo instantâneo e sem substância do mundo do software, também um tempo sem consequências, como afirma Bauman (1999, p. 86). Para o sociólogo polonês, essa instantaneidade é o imediato, a exaustão e a perda do interesse. Assim, “tanto as informações quanto os produtos tornam-se obsoletos rapidamente, o tempo é reduzido a uma faixa estreita de coisas atuais (...) a vida que se desloca de um presente para o outro” (Han, 2023, p. 40-41), fazendo os sujeitos sentirem o presente, o passado e o futuro em um único momento. De acordo com Franco e Venera, o consumo midiático gera uma simultaneidade temporal que confunde as antigas ideias de alteridade, identidade e processo histórico (2007, p. 73).

Nesse primeiro quarto do século XXI, de acordo com Bauman (1999), Han (2023) e Franco e Venera (2007), essa sobrecarga de imediatismo tem como causa o excesso do consumo de telas (smartphones, tablets, computadores, vídeo games, etc.) que, somado a pandemia da Covid-19, elevou o consumo das redes sociais, gerando problemas de saúde mental, físico e de relações sociais e reforçando, no caso da educação, um quadro de desinteresse por parte dos estudantes. Essa é uma realidade que nos chega hoje em dia nas escolas, alunos(as) com um perfil imediatista e fugaz, predominância da “tirania do novo” (Franco; Venera, 2007, p. 73), uma inundação do presente.

Ao constatar esse fato, considero que o trabalho com a memória torna-se significativo nas aulas de História, pois possibilita aos estudantes significarem suas experiências de vida através da construção das narrativas autobiográficas

a partir de seleções de Memória, tornando-as singulares e fortalecendo sua identidade. Após uma década da realização dessa prática pedagógica, ao rememorar-la nesta investigação, pude novamente, com um olhar distanciado no tempo, observar a força desse arquivo na atualidade, compreendendo que as imagens e as narrativas autobiográficas nos possibilitam aproximar-nos dos(as) alunos(as) e suas realidades e conhecê-los, saber o que pensam sobre estudar, onde vivem, o que gostam de fazer ou não no seu cotidiano, suas alegrias e dores, seus sonhos, enfim, conhecer um momento da vida desses sujeitos históricos, em um determinado tempo e espaço.

Foi um trabalho que procurou didatizar e organizar os saberes das disciplinas envolvidas e o compartilhamento do conhecimento entre elas e entre professores e alunos(as), com tomadas de decisões pedagógicas que contribuíram para a construção daquilo que Forquin (1993, p. 167, apud Silva, 2006, p. 205) denomina de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

O trabalho procura a sensibilidade histórica que o historiador Marc Bloch nos ensina, em que o conhecimento do presente ser diretamente mais importante para a compreensão do passado (2001, p. 66). Acredito que a sua importância está no acionamento da memória dos estudantes adolescentes, dando-lhes a possibilidade de, no presente, dar sentido sobre os acontecimentos do passado, pensar sobre o futuro e compreender que a memória é um dos fios formadores da identidade. A rememoração desse trabalho também me oportuniza a rever a minha prática como professor e a melhorar o seu desenvolvimento, entendendo que a história é dinâmica e que novos temas aparecem, enquanto outros são silenciados. Aliás, nesse trabalho, alguns temas não aparecem nas narrativas autobiográficas. Talvez na época não tenha me atentado para esse fato, ou não foram bem trabalhados por mim quando foram realizados, enfim, são reflexões que podem e devem melhorar o processo de realização de um próximo trabalho com a memória.

O trabalho didático intitulado “Memória e Identidade”, apresentado na dissertação, foi o primeiro realizado na escola no ano de 2014, arquivado por mim, pois custeei todo o material para a sua efetivação. Os trabalhos posteriores,

até o ano de 2018, foram financiados pela escola, tornando-se um arquivo escolar. Nesse sentido, corroborando com a Proposta Curricular de História, a escola se constituiu como um “lugar de memória”, expressão do historiador Pierre Nora. Essa prática didática foi reproduzida no ambiente escolar durante quatro anos, em diálogo com a proposta pedagógica da instituição, que visa o compromisso de uma educação para a cidadania, envolvendo os atores escolares em um desenvolvimento em conjunto.

A construção coletiva desse trabalho interdisciplinar durante quatro anos se materializou em uma prática significativa para os atores envolvidos, possibilitando uma ação formadora da consciência histórica dos estudantes, a partir da memória e a identidade. Esse arquivo escolar torna-se um aparato de registros, aquilo que a escola normalmente joga fora torna-se um fundo arquivista, base para inspirar futuros trabalhos didáticos na escola ou material para pesquisadores que desejam pesquisar as práticas experimentadas e desenvolvidas no seu interior.

É possível que muitos docentes de história da educação básica como eu, ao contemplar a sua prática em sala de aula, defrontam-se com momentos de frustração, tristeza e desânimo diante da realidade na escola. Todos nós que um dia estivemos em uma sala de aula sentimos essa sensação, que algo de errado aconteceu, como quando pensamos que preparamos uma aula tão bacana nossa concepção, mas os alunos(as) não se interessaram ou não participaram como eu imaginávamos, não ocorreu uma troca. Saímos angustiados, refletindo sobre a prática, pensando em como podemos melhorar esse feedback com os estudantes. Podemos pensar, então, ‘amanhã trago um poema ou trecho de livro de literatura que tenha a ver com a matéria, posso também trabalhar com a letra de uma música ou um trecho de um filme, uma reportagem de jornal ou de uma revista para começar a aula, talvez uma narrativa de um site da internet ou mesmo um meme, uma pintura ou uma fotografia, enfim, algo que contemple o tema a ser trabalhado’.

Sei que nem sempre vou conseguir agradar com as minhas aulas e sei que é isso pode acontecer por vários motivos, mas cito essas possibilidades porque a Proposta Curricular de História do Município de Juiz de Fora me ampara para o fazer docente, me inspira a criar com responsabilidade um trabalho didático que me realiza como professor. Esse currículo proporcionou a

criação de um trabalho didático interdisciplinar, tendo como protagonistas os estudantes e apresentados nesta dissertação. Um currículo singular, que tem a intenção de proporcionar ao professor de História a liberdade de criar de acordo com a demanda da escola e seu projeto político pedagógico. Não há uma prescrição de conteúdos tradicionais eurocentrados, o livro didático torna-se um documento e o importante é a atitude didática do professor, que deve ser realizada a partir do tratamento dos diferentes conteúdos ou temas históricos a com os estudantes. Assim, **“o fundamental reside no método e não na temática histórica a ser selecionada ou trabalhada em sala de aula”** (Juiz de Fora, 2012, p. 39, grifo original).

Após três anos no movimento de idas e vindas na pesquisa, chego neste ponto com a sensação de que aprendi muito, mas ainda sei muito pouco. A caminhada não foi fácil, mas quem disse que seria? Foi um tempo de travessia, em que todo o processo de investigação foi vivido com muita intensidade, com momentos de alegria, tristeza e avanços; momentos de dúvida, cansaço e desânimo, mas sempre com o desejo de chegar neste momento, agora. O que aqui apresento foi escrito com muita verdade. O memorial foi intenso e revelador, pois estudar e conhecer o currículo foi a certeza de que ele possibilitou a criação do trabalho com a memória apresentando no texto. Rememorar os arquivos e a minha prática trouxe momentos de muitas recordações e satisfação por ter criado um trabalho didático de forma intuitiva com e para os(as) alunos(as), que resultou no que aqui apresento nesta dissertação. Termino aqui com o desejo de quem sabe um dia, eu possa escutar esses ex-alunos, hoje adultos, falar sobre esse trabalho, dizer o que se lembram, o que se esqueceram com relação àquela prática didática desenvolvida e, em especial, falar sobre a importância da escola em suas vidas, mas isso só o tempo dirá!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 325-339, 2014.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. *In*: BRESCIANI, Maria Stella; NAXARA, Márcia Regina C. (Org.). **Memória e (Res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004.

AONDE Quer Que Eu Vá. Intérprete: Paralamas do Sucesso. Compositor: Herbert Vianna e Paulo Sérgio Valle. *In*: ARQUIVO II: 1991-2000. Intérprete: Paralamas do Sucesso. Rio de Janeiro: EMI, 2000. 1 CD, faixa 12 (4 min).

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte e Estética na Educação: uma dimensão epistemológica. **Revista Humanidades** [online], vol. 11, n. 1, Jan./Jul. 2012.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BARTHES, Roland. **Diário de luto**: 26 de outubro de 1977 - 15 de setembro de 1979. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BERGER, John. **Para entender uma fotografia**. Organização, introdução e notas de Geoff Dyer. Tradução de Paulo Geiger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2º ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção primeiros passos; 17).

BORTOLINI, Bruna de Oliveira. **Walter Benjamin e a categoria de Experiência (Erfahrung)**. 1ª ed. Passo Fundo: Daniel Confortin, 2020.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios da psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BORTOLINI, Bruna de Oliveira. **O tempo vivo da memória**: ensaios da psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Coord.). Coleção Explorando o Ensino; v. 21. 2010.

BRESCIANI, Maria Stella; NAXARA, Márcia Regina C. (Org.) **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CAMINHOS do Coração (Pessoa = Pessoas). Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In*: Caminhos do Coração. Intérprete: Gonzaguinha. Rio de Janeiro: EMI, 1982. 1 CD, faixa 10 (3:15 min).

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

D. Cristina perdeu a memória. Direção: Ana Luiza Azevedo. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2002. 1 curta-metragem (13 min).

DALCOLMO, Margareth. **Um tempo para não esquecer**: a visão da ciência no enfrentamento da pandemia e o futuro da saúde. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

DUTRA, Antônio Carlos Siqueira. **Senha do mundo** – Narrativas de Jovens em experiência de acesso à cultura. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

FACEBOOK: 20 anos, 4 formas como a rede mudou o mundo. **BBCNEWS BRASIL**, 2024. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx7l6yq7lypo>>.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. In: FERREIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história tema sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 139-159. 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e**

Pensamento Afrodiaspórico. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Apresentação Tomaz Tadeu da Silva, 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração.** Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular História,** 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** Sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n.º 19. p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 7 ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993).** 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Políticas e Instituições Educacionais, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Bia Bisa, Bisa Bel.** São Paulo: Moderna, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** [online]. 2005, n. 20, p.11-30. ISSN 1414-6975.

MEDEIROS, Andréa Borges de; PELIZZONI, Gisela Marques. **Tempos de reinados**: imaginários do Congado em práticas de escola. Fotografia: Leonardo Coelho. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O Improvável na Aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 53-72, set./dez.

MELO, Francisco Egberto de. O Ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escola de Fortaleza durante o regime militar. In: **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Londrina, 2005.

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 77–100, 2010.

MIRANDA, Sonia R. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUJF, 2007.

MIRANDA, Sonia R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.

MIRANDA, Sonia R.; MEDEIROS, Andréa Borges de; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **A cidade para professores**. Juiz de Fora, MG: FUNALFA, 2016.

MIRANDA, Sonia R.; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Para além da Pandemia: notas sobre Cidadania, educação e Ensino de História no Brasil de Bolsonaro. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, nº 18 p. 183-205. 2020

MOTTA, Maryangela Mattos da. **Porque ninguém escuta a gente**: jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

NASCIMENTO, Sabrina Munck. **“Professora, por que você demorou tanto?”** Vivências pelo mundo borrado da Covid-19. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.

ORAÇÃO ao Tempo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: CINEMA Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: PolyGram, 1979, 1 CD, faixa 02, 3:25 min.

PESQUISAS apontam que 400 mil mortes poderiam ser evitadas; governistas questionam. **Senado Notícias**, 24 jun. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>>. Acesso em:

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Org. Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo. Global, 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROBIN, Regina. **A memória saturada**. Tradução de Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos; Nascimento, Thiago Rodrigues. O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectiva**, Uberlândia (53): p. 145-178, jan./ jun. 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação em sala de aula).

SILVA, Andréia Vicente. O corpo do morto contamina? O direito aos ritos funerários e o controle da pandemia no Brasil. **Boletim extraordinário CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19**. Mortos e mortes da covid-19: Saberes, instituições e regulação. v. 1, n. Especial, 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SONTAG, Susan. **Diante da dor do outros**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNICÓRNIO de Porcelana. Direção: Kealan O'Rourke. Produção: Nexus Productions. Reino Unido, 2011. 1 curta-metragem (3 min).

VERGER, Pierre F. **Criança: Olhar a África e ver o Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

YAZBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes. Formando os bons trabalhadores: Os primeiros grupos escolares em Juiz de Fora, Minas Gerais. **Cadernos de História da Educação**, n.º. 2, jan./dez. 2003.

ZAGURY, Tanya. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2013

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.