

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JERÔNIMO ADELINO PEREIRA CISNEIROS GALVÃO

**BIOGRAFIA NA SALA DE AULA:
a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**

Recife
2019

JERÔNIMO ADELINO PEREIRA CISNEIROS GALVÃO

**BIOGRAFIA NA SALA DE AULA:
a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História - (PROFHISTORIA) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- G182b Galvão, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros.
Biografia na sala de aula : a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida / Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão. – 2019.
138 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Profª. Drª. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.
Inclui referências e anexo.
1. História – Estudo e ensino. 2. Historiografia. 3. Biografia. 4. Aprendizagem. 5. Ensino médio. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora). III. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-088)

JERÔNIMO ADELINO PEREIRA CISNEIROS GALVÃO

**BIOGRAFIA NA SALA DE AULA:
a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional no Ensino de História (PROFHISTORIA) da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 31/01/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Pablo Francisco de Andrade Porfírio (Examinador Externo)
Colégio de Aplicação UFPE

Dedico este trabalho a quem sempre lutou para que hoje eu pudesse estar onde estou ao meu pai Thiago Cisneiros Galvão

Ao meu filho Ivan Oliveira Cisneiros Galvão que nasceu em meio ao processo de pesquisa e redação deste trabalho e que trouxe um rio de água viva ao meu coração sendo amor em meio ao ódio desses tempos turbulentos e incertos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me possibilitado viver essa experiência fantástica que foi cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) na UFPE.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade, que esteve me acompanhado nessa árdua, porém, gratificante jornada. Em verdade revelou-se uma profissional extraordinária, e mais que apenas uma profissional excelente, é uma ótima pessoa. Com certeza aprendi muito e aprimorei-me bastante sendo seu orientando. Estendo essa gratidão a todas as professoras e professores que estiveram junto conosco durante essa aventura de construção de conhecimentos.

A Prof^a. Dr^a. Isabel Guillen que em parceria com a professora orientadora supracitada lecionou a disciplina Teoria da História contribuindo decisivamente com a construção do presente trabalho, ao apresentar novos olhares, temas e sujeitos que se fazem presentes na narrativa histórica.

Ao Prof. Dr. Ricardo Medeiros, que com a sua disciplina: Educação Patrimonial e Ensino de História, por meio das discussões sobre história e memória; bem como apresentando a Educação Patrimonial em diálogo com a História Local, muito influenciou nas discussões, presentes nesse trabalho, acerca das abordagens escolares em que colocamos a questão da História Oral e dos relatos de vida como possibilidades.

A Prof^a. Dr^a. Adriana Paulo que nos acompanhou em duas disciplinas, História do Ensino de História e Seminário de Pesquisa, ao suscitar a análise contínua da prática docente escolar nos moveu a trabalhar no sentido de desenvolver essa prática visualizando como centro sempre o aprendizado discente, com certeza esse viés esteve presente em todo o trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Eleta Freire, que em sua disciplina: Seminário de Pesquisa, junto a professora supracitada, teve importância crucial, na definição do esboço e dos encaminhamentos do projeto que veio a se tornar este trabalho.

Aos Profs. Drs. Lúcia Falcão e Lucas Victor que na brilhante e excepcional atuação na disciplina Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico, foram essenciais para a construção da ideia do produto a ser desenvolvido por meio deste trabalho. Acrescento que as aulas foram completas em todos os sentidos, do cognitivo ao sensível, do ético ao estético, verdadeiras aulas de como dar aulas.

Ao Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda que na disciplina Direitos Humanos e Ensino de História, pôde demonstrar a centralidade da questão dos direitos humanos no Ensino da História, questão essa que foi observada na execução de toda essa pesquisa.

Aos Profs. Drs. Edson Helly e José Bento que em sua disciplina Ensino de História Indígena, demonstraram a necessidade de ocupação do espaço das aulas de história escolares com as questões indígenas e afro-brasileiras. De fato, as sugestões de biografias de indígenas e afrodescendentes que fazemos neste estudo devem muito a atuação destes excelentes profissionais. Inclusive o site relacionado as biografias indígenas abordados no produto final desse trabalho foi uma indicação direta do professor Edson.

Não poderia deixar de agradecer de forma especial também a meu Pai Thiago Cisneiros Galvão que sempre me incentivou aos estudos, desde as primeiras letras, essa conquista com certeza também é dele. Agradeço também a todos(as) os (as) colegas de classe, companheiros e companheiras de todas as horas nos espaços da UFPE e UFRPE, onde estivemos durante todo o curso de mestrado compartilhando as dificuldades mas também as conquistas típicas desse espaço acadêmico. Sem sombra de dúvidas muito contribuíram para o aprofundamento de várias discussões que terminaram por resultar no presente trabalho.

Agradeço também a todos e todas que de uma forma direta ou indireta participaram da motivação e do estímulo para que o presente trabalho fosse realizado, na verdade são muitos, seria bastante difícil nomeá-los (as) todos (as), correria o risco de não citar alguém, por isso, o agradecimento de forma geral.

A história possui assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. (ALBUQUERQUE JÚNIOR *In*: GONÇALVES; ROCHA; RESNIK; MONTEIRO, 2012, p.31).

RESUMO

O presente trabalho estuda possibilidades de uso da biografia, como recurso didático em sala de aula, no Ensino Médio, em diálogo com a produção historiográfica mais recente. O objetivo é analisar como o estudo de biografias, dentro do aporte teórico-metodológico da historiografia atual, em um processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo docente em sala de aula, pode contribuir para a construção de saberes históricos entre os discentes do Ensino Médio. Dessa forma, busca-se responder à questão: Como desenvolver a construção de saberes históricos em sala de aula a partir do trabalho com biografias? O debate acerca da relação entre biografia e historiografia/ciências humanas perpassa por autores como François Dosse, Pierre Bourdieu, Lígia Pereira e Benito Schmidt. A questão da mediação pedagógica do docente frente ao desafio de trabalhar em sala de aula com o uso de biografias, diante dos novos olhares e sujeitos que emergem na historiografia atual, tem como referência autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Fernando Penna, Selva Guimarães e Ilmar Mattos. Através da análise da narrativa biográfica em relação a historiografia e da constatação da presença de biografias no Ensino de História ao longo do tempo busca-se problematizar essa prática bem como estudar possibilidades do emprego de histórias de vida em sala de aula na atualidade, dentro de um processo de ressignificação das mesmas. Como resultado pretende-se a construção de um produto didático-pedagógico para uso dos professores de Ensino Médio, com orientações, sugestões e caminhos para o trabalho com biografias em sala de aula a partir de seus novos papéis e perspectivas historiográficas atuais.

Palavras-Chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Aprendizagem Histórica. Biografias.

ABSTRACT

The present work studies possibilities of using biography as a didactic resource in the classroom, in High School, in dialogue with the most recent historiographical production. The objective is to analyze how the study of biographies, within the theoretical-methodological contribution of the actual historiography, in a process of pedagogical mediation developed by the teacher in the classroom, can contribute to the construction of historical knowledge among High School students. Thus, we try to answer the question: How to develop the construction of historical knowledge in the classroom from the work with biographies? The debate about the relationship between biography and historiography / human sciences pass through authors such as François Dosse, Pierre Bourdieu, Lígia Pereira and Benito Schmidt. The question of teachers' pedagogical mediation in the face of the challenge of working in the classroom with the use of biographies, facing a new looks and subjects that emerge in the actual historiography, is based on authors such as Jörn Rüsen, Peter Lee, Fernando Penna, Selva Guimarães and Ilmar Mattos. Through the analysis of the biographical narrative in relation to the historiography and the verification of the presence of biographies in the Teaching of History over time it is searches to problematize this practice as well as to study possibilities of the use of stories of life in the classroom in the present time, within a process to resignify them. As a result, intends to build a didactic-pedagogical product for the use of High School teachers, with orientations, suggestions and ways to work with biographies in the classroom from their new roles and actual historiographical perspectives.

Keywords: Teaching History. Knowledge and practices in the school space. Historical learning. Biographies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PROFHISTORIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	RELAÇÕES ENTRE GÊNERO BIOGRÁFICO E NARRATIVA HISTÓRICA.....	26
2.1	BIOGRAFIAS HEROICAS E <i>HISTORIA MAGISTRA VITAE</i>	30
2.2	DAS BIOGRAFIAS MODAIS AS BIOGRAFIAS HERMENÊUTICAS.....	48
2.3	RELAÇÕES ENTRE NARRATIVA HISTÓRICA E GÊNERO BIOGRÁFICO NO BRASIL.....	54
3	CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA.....	60
3.1	É POSSÍVEL ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS?.....	63
3.2	É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA ATRAVÉS DO ESTUDO DE BIOGRAFIAS?.....	68
3.3	POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS NO ENSINO MÉDIO.....	72
4	USO DE BIOGRAFIAS NO ENSINO MÉDIO: orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de história.....	79
4.1	UM GUIA PARA OS DOCENTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO....	83
4.2	DESCRIÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: guia para uso dos professores de história do ensino médio.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO A - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO COM BIOGRAFIAS, AUTOBIOGRAFIAS E RELATOS DE VIDA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	109

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta propostas de ação teórico-metodológicas utilizando a biografia como recurso didático no Ensino Médio, em diálogo com a produção historiográfica mais recente. Dessa maneira, nosso objeto de estudo é o trabalho com biografias no Ensino de História, buscando compreender suas possibilidades e limites. No âmbito deste estudo propomos a construção de um produto didático-pedagógico, a saber, um guia, sobre a temática, para que os professores de História do Ensino Médio, possam conhecer algumas propostas de trabalho com o gênero biográfico.

O objetivo deste trabalho é analisar como o estudo de biografias, dentro do aporte teórico-metodológico da historiografia atual, em um processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo docente em sala de aula, pode contribuir para a construção de saberes históricos entre os discentes do Ensino Médio. De forma específica, os objetivos a serem desenvolvidos são: identificar a presença do gênero biográfico na escrita da história, enquanto produção historiográfica ao longo do tempo, bem como seus usos no processo de educação histórica escolar; problematizar a utilização de biografias como recurso que desenvolva a construção de saberes e práticas no espaço escolar, possibilitando aprendizagem histórica; e construir um guia para uso dos professores de Ensino Médio, relacionado aos usos de biografias nas aulas de História.

O conceito de biografia utilizado no presente trabalho dialoga com a noção desenvolvida por François Dosse quando o mesmo coloca que a biografia é um gênero híbrido ou impuro, onde permanece a tensão entre a ânsia de verdade e a narração que perpassa o ficcional, situando o gênero biográfico em um ponto médio entre a ficção e a realidade histórica. Dessa maneira,

[...] a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o polo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador. (DOSSE, 2015, p. 55).

Devido a essa tensão que torna a biografia um gênero singular, perpassam pela escrita biográfica escritores de diferentes áreas, estilos e objetivos como jornalistas, historiadores, romancistas e políticos. Por outro lado, o conceito de biografia

relaciona-se a narração de uma história de vida. Dessa forma, englobamos nesse trabalho também a autobiografia e os relatos de vida. Os três gêneros tem em comum o fato de serem baseados na análise de histórias de vida, e seguirem a sequência biográfica. (PEREIRA, 2000). A diferença entre eles, entretanto, é que enquanto a biografia é a narração da história de alguém redigida por outro, a autobiografia e o relato de trajetória de vida apresentam-se como auto narrações do indivíduo. Diferenciando-se entre si pela presença ou não de intermediação.

Uma outra questão a ser considerada nesse sentido, é que neste trabalho quando apresentamos possibilidades de uso de biografias nas aulas de história estas são biografias históricas, escritas por historiadores, que se utilizam de uma problemática e de métodos desta área de conhecimento. A autobiografia e os relatos de vida, por sua vez não são necessariamente escritas por profissionais da História. Existem autobiografias escritas por historiadores relevantes para um trabalho nesse campo, como *Tempos Interessantes*, de Eric Hobsbawm (2002), no entanto, buscamos aqui abordar autobiografias desenvolvidas por personagens históricos e pelos próprios estudantes como possibilidades de construção de saberes históricos no espaço escolar. Com relação aos relatos de vida, apesar de sua forte presença no campo historiográfico por meio da História Oral, sua emergência e difusão se deu em meio as Ciências Sociais, e os personagens que narram seus relatos também não são necessariamente historiadores.

As biografias, escritas ou não por historiadores, são sucesso de público leitor desde a Antiguidade. Atualmente continuam a ser um sucesso editorial no Brasil e no mundo. A questão é: Como desenvolver a construção de saberes históricos em sala de aula a partir do trabalho com biografias?

Para se responder a problemática apresentada pela indagação acima é necessário antes de mais nada esclarecer o que entendemos por saberes. Com relação a este conceito adotamos aqui uma noção para além da dicotomia entre objetividade (conhecimento) e subjetividade (saber). Entendemos o saber como elemento que se desenvolve em uma dimensão intersubjetiva como apresentado por Tardif,

Doravante chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências

de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (2012, p.199).

O saber desenvolver-se-ia no espaço da própria sociedade em meio as relações do indivíduo frente ao outro. A argumentação enquanto dimensão intersubjetiva é um elemento privilegiado nessa concepção de saber. A vantagem dessa proposta reside no fato de que não há imposição aos saberes de um modelo limitado a abordagem científica. O que é racional (ou deixa de ser) não está posto *a priori*, porém desenvolve-se de acordo com os próprios atores envolvidos no processo argumentativo. Estando o saber indissociavelmente ligado a ação e a interação com o outro. Além disso, podemos afirmar também que a construção de saberes está inegavelmente ligada ao processo de aprendizagem.

“Pode-se aprender?” Com esse questionamento Philippe Meirieu (1998) abre o primeiro capítulo de sua obra: *Aprender... Sim, mas como?* Antes de tentar responder ao questionamento o autor retrata a dicotomia e a contradição da teoria pedagógica que divide-se em dois campos, onde o primeiro trata do aprendizado como autoestruturação do sujeito, o que corresponderia as “pedagogias do endógeno”. O segundo campo, por sua vez, parte da percepção da aprendizagem pela heteroestruturação, baseada na ação das instituições, situando-se assim como as “pedagogias do exógeno”. Partindo do pressuposto de que as contradições entre os campos são insolúveis o autor busca construir outro ponto de apoio para afirmar a possibilidade da aprendizagem a partir de um querer comum entre quem ensina e quem aprende.

[...] só há ‘transmissão’ quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem, quando se forma um elo, por mais frágil que seja, entre um sujeito que possa aprender e um sujeito que quer ensinar. (MEIRIEU, 1998, p.40).

Fica claro que para responder ao problema apresentado estamos considerando aqui o saber como uma construção intersubjetiva e o processo de aprendizagem como dependente de um encontro entre querer. No entanto, há ainda uma outra questão, a ser respondida para que possamos apresentar possibilidades de construção de saberes históricos no espaço escolar por meio do uso de biografias como recurso

didático: qual a relação entre o gênero biográfico, a narrativa histórica e o Ensino de História?

A biografia passou por seus altos e baixos frente a produção historiográfica ao longo do tempo. Desde a antiguidade há produção de biografias. Segundo Dosse (*Op. Cit.*), houve durante muito tempo uma idade heroica na escrita biográfica, que se caracterizaria pela escrita de biografias exemplares, onde o personagem biografado era apresentado como exemplo de virtudes ou de vícios. Aquele que deve se buscar imitar ou aquele que representa o que deve ser evitado e desprezado.

Esse modelo de escrita biográfica chegou até a contemporaneidade acompanhando mesmo o processo de profissionalização da escrita da história, que passa a ser desenvolvida a partir de um viés cientificista no século XIX. É nesse período que o gênero biográfico se desenvolve em um profundo relacionamento com a escrita da história ligando-se ao processo de consolidação de nações e nacionalismos, onde muitas vezes buscava-se desenvolver a figura de *heróis* a serem destacados no processo de construção das identidades nacionais.

No Brasil a emergência de uma historiografia nacional inicia-se com o estabelecimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, com o intuito de dar subsídios para a formação do Estado Nacional. Houve a partir daí toda uma série de discussões em torno da formação do panteão de heróis nacionais que foi construído de maneira até heterogênea para o período. O Ensino de História, no Brasil, foi profundamente influenciado por este modelo legitimador de nações e nacionalismos. E a biografia histórica muitas vezes utilizada no sentido de exaltar *heróis* nacionais.

No período da profissionalização da escrita da história, através das escolas metódicas, o gênero biográfico chegou ao auge de seu alinhamento com a história. Os “grandes personagens” passaram a ser vistos como os verdadeiros sujeitos históricos. Contudo, a partir das profundas críticas contra essa história *événemetielle* (factual) desenvolvidas pela Escola dos *Annales* a biografia histórica passou pouco a pouco a ser encarada com sérias ressalvas, o que aprofundou-se ainda mais com a ascensão de uma historiografia estruturalista, principalmente a partir da segunda geração dos *Annales*, e do sucesso das teorias marxistas nas ciências humanas, o que provocou um verdadeiro eclipse da escrita biográfica na academia. A biografia

passou a ser vista como um gênero menor, que pouco tinha a ver com uma análise verdadeiramente científica das questões e dilemas humanos.

Atualmente, porém, a biografia voltou à cena nas ciências humanas dentro de novos aportes teórico-metodológicos, em que novos sujeitos ganham espaço. Ao invés das biografias que supervalorizam indivíduos excepcionais, no sentido de “grandes personagens”, temos uma produção cada vez mais próxima da análise das articulações entre as trajetórias individuais e os contextos em uma via de mão dupla, onde os personagens biografados não são necessariamente os “grandes homens”, mas também as “pessoas comuns”.

Apesar dessa profunda transformação nas ciências humanas, que estava a dar seus primeiros passos, a partir de finais da década de 1960, o Ensino de História no Brasil, continuou por muito tempo a se pautar em uma “história tradicional”, e conseqüentemente na análise de biografias heroicas. De fato, é preciso lembrar que o regime ditatorial civil-militar esteve em curso nas décadas de 1960 e 1970 no país. Nas escolas do período as crianças e os jovens eram levados a cultuar os símbolos e os *antigos e novos heróis nacionais*, por meio de disciplinas como Moral e Cívica, além dos Estudos Sociais, que substituíam o Ensino de História.

Diante disso, é notório que muitos professores de História fujam de temas relacionados a biografias, como apontado por Kalina Vanderlei Silva (*In* PINSKY, 2010). Por acreditarem que esse tema vincula-se a sua própria experiência escolar como estudantes que tiveram de lidar com a História dita “tradicional” baseada em aspectos factuais e acompanhadas pelas biografias heroicas. Por outro lado há aqueles que trabalham em sala de aula ainda com esse velho viés heroico e factual o que pouco contribui para a construção de saberes históricos. Acreditamos ser possível, porém, levar para as aulas de História a biografia em seus novos aportes teórico-metodológicos, até mesmo para desbancar o velho formato heroico que ainda teima em aparecer em algumas salas de aula. Assim, o uso de biografias enquanto recurso didático torna-se não apenas possível na construção de saberes e práticas no espaço escolar, mas também necessário.

O interesse para com essa temática tem seus primeiros esboços a partir de um estudo em perspectiva metodológica micro histórica que desenvolvemos durante a especialização em História do Nordeste do Brasil, na Universidade Católica de

Pernambuco (UNICAP). O trabalho intitulado: *O Divino Mestre: as ideias e crenças de um liberto e seus seguidores no Brasil escravista e monárquico* (2017). Onde pudemos analisar alguns aspectos da história de vida do liberto recifense Agostinho José Pereira e de alguns de seus seguidores e seguidoras. A partir de indícios presentes na imprensa jornalística pernambucana de meados do século XIX. A imprensa noticiou principalmente fatos relacionados a prisão de Agostinho, denominado divino mestre, que junto com alguns de seus seguidores foram acusados pelo chefe de polícia de estarem preparando uma insurreição de escravos de cunho haitianista, através de suas pregações religiosas que tinham forte ênfase na questão da liberdade frente a escravidão em curso no Brasil Império. O jornal Diário Novo, chegou a publicar o interrogatório completo dos mesmos. Tendo sido este interrogatório utilizado na pesquisa supracitada como uma das fontes primárias na análise de indícios que pudessem revelar aspectos importantes e centrais das crenças e de elementos culturais vinculados ao Agostinho e seus fiéis, todos egressos da escravidão.

Neste trabalho, entramos em contato com o paradigma indiciário¹, além de algumas obras desenvolvidas por historiadores que trabalham com a metodologia micro histórica como Carlo Ginzburg. Começamos a trabalhar e nos interessar por trabalhos em escalas reduzidas² de análise histórica. Apesar do nosso trabalho não ser uma biografia de fato, mas uma análise histórica que buscava investigar práticas e estratégias de resistência social e cultural de camadas sociais subalternas no Brasil de meados do século XIX, através dos indícios apresentados pelo interrogatório do divino mestre e de sua repercussão na imprensa da época, sem sombra de dúvidas estávamos lidando com histórias de vida. Dialogando, dessa forma, com o gênero biográfico.

¹ Segundo Carlo Ginzburg em finais do século XIX, emerge em meio as ciências humanas um paradigma que está plenamente operante até a atualidade, trata-se do paradigma ou modelo epistemológico indiciário. Este se basearia em um método interpretativo centrado sobre dados marginais considerados reveladores. Os pormenores considerados sem importância à primeira vista forneceriam a chave para o entendimento de realidades não aparentes. "O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente." (GINZBURG, 1989, p.152).

² Sobre a questão da redução da escala de análise histórica ver a obra *Jogos de Escalas*, organizada por Jacques Revel. Há nessa obra inclusive um artigo de Sabina Loriga tratando do caso específico da biografia como problema frente as escalas de análise histórica.

A perspectiva de realmente desenvolver um trabalho relacionando o gênero biográfico ao Ensino de História veio se constituir e se consolidar no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante este curso, no decorrer da disciplina Teoria da História, oferecida pelas docentes Isabel Guillen e Juliana Alves de Andrade (orientadora do presente trabalho), houve a análise da narrativa histórica na atualidade. Onde foi desenvolvida a leitura sistemática de algumas obras como *O Queijo e os Vermes*, de Carlo Ginzburg (2006); *Guilherme Marechal*, de George Duby (1987); e *O Retorno de Martin Guerre*, de Natalie Zemon Davis (1987), no intuito de trabalharmos os recursos, formas e inovações narrativas presentes na escrita histórica construída por historiadores atualmente.

O trabalho com a obra de Ginzburg, possibilitou novamente nosso contato com o paradigma indiciário, e com o método da micro história onde através do estudo dos processos inquisitoriais estabelecidos contra Domenico Scandella, o Menocchio, o autor italiano descobre indícios da cultura popular de caráter oral das camadas sociais subalternas formadas por camponeses europeus no século XVI. Apesar de seus objetivos se concentrarem principalmente na história das mentalidades e da cultura popular europeia em inícios da modernidade. Ginzburg obviamente também trabalha com a história de vida do Menocchio. O que o faz dialogar com o gênero biográfico.

Já o trabalho com a obra de Duby, possibilitou lidarmos com a escrita de uma biografia histórica, a inovação nesta obra se dá no formato da narrativa que segue o modelo de um romance. A história de vida de Guilherme demonstra as tramas ligadas a ascensão social no período medieval, onde o mesmo chegou a se tornar regente do monarca inglês. Na obra o cavaleiro é apresentado praticamente como o personagem de uma novela. O autor francês usa diversos elementos da ficção para desenvolver sua narrativa histórica, que em nenhum momento deixa de ser histórica apesar dos recursos estilísticos de linguagem que o mesmo utiliza em sua obra. Tendo os objetivos, métodos e as fontes utilizadas na pesquisa sido inseridas em meio a própria narrativa histórica.

O trabalho com a obra de Davis, por sua vez, também possibilitou que estivéssemos lidando com a história de vida do personagem principal e de seu entorno social. Novamente a metodologia micro histórica era apresentada como modelo de

narrativa histórica, desta vez através da obra da historiadora norte americana. O que chama atenção, porém, na narrativa de Davis é que os vazios e inexistências na documentação acerca do caso que ela está a apresentar é complementado pela pesquisa do contexto no qual o personagem se inseria e pela intuição da escritora. Inclusive ela deixa bem clara a utilização de tais recursos na construção dos personagens em sua obra quando afirma

[...] Fiz o máximo para, descobrir, através de outras fontes da época e do local, o mundo que devem ter visto, as reações que podem ter tido. O que aqui ofereço ao leitor é, em parte, uma invenção minha, mas uma invenção construída pela atenta escuta das vozes do passado. (1987, p. 21).

Ficou muito claro que a nova produção historiográfica redescobriu o gênero biográfico, inclusive havendo o desenvolvimento de uma série de biografias históricas seja no modelo da biografia modal, ligando o indivíduo ao contexto, como na obra de Duby ou na perspectiva hermenêutica, com narrativa construída a partir do singular e da pluralidade das identidades, como nas obras supracitadas de Ginzburg e Davis. Mas e o Ensino de História escolar como lida ou poderia lidar com as novas discussões em torno desta temática?

Predomina no Ensino de História escolar uma visão fortemente vinculada a uma perspectiva estruturalista³, levando a uma forte representação das estruturas como discurso hegemônico, na explicação histórica. O singular, bem como, o espaço para discursos diferenciados a partir de personagens que vivenciaram a história ao longo do tempo são marginalizados ou silenciados. Quando ocorrem narrativas históricas permeadas pela apresentação de biografias no Ensino de História escolar essas costumam aparecer de forma heroica e factual exaltando determinadas figuras, em um modelo de ensino, já superado, contudo ainda presente em alguns espaços denominados como “história tradicional”. A narrativa histórica mais recente, por outro lado, demonstra que o geral é sempre um particular generalizado, é preciso trabalhar

³ O paradigma estruturalista nas ciências humanas começa a ser formulado ainda no século XIX, em linhas de pensamento como o Positivismo e o Marxismo, dentro do processo de cientificação da escrita da história. Vindo a se consolidar com a escola dos Annales, principalmente em sua segunda geração. Segundo esse paradigma a história deveria, identificar as estruturas que, independentemente dos indivíduos, comandam a economia e a sociedade (a infraestrutura dentro do pensamento Marxista) além da política, cultura e mentalidades (que seria a superestrutura no Marxismo). O indivíduo passa a ter um peso mínimo ou nulo na explicação dos grandes processos históricos segundo esse conjunto de perspectivas.

com os educandos a perspectiva da desconfiança diante do que se coloca como geral. Nesse sentido, o trabalho com biografias nas aulas de História tem uma importância crucial, principalmente quando se trata de personagens que fogem ao padrão, aqueles que não são modelos para a compreensão de um grupo social em uma determinada época, os casos “excepcionais normais” como definiu Grendi. (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989, p. 176).

Em um contexto em que as singularidades ganham espaço na escrita da história, com a ascensão da consciência hermenêutica, o estudo de biografias nas aulas de História escolares traz a possibilidade de problematizar as explicações estruturalistas, tão presente em boa parte dos livros didáticos, ao mesmo tempo em que humaniza os conteúdos a serem trabalhados, pois ao invés deles serem vistos apenas como o espaço de estruturas, pessoas passam a ser personagens aparecendo como elementos singulares em meio a coletividade.

Neste mesmo contexto, perspectivas como a história “vista a partir de baixo” (HOBSBAWM, 2005, p. 216-231) ganham espaço na construção de novas possibilidades de formação de consciências históricas, de identidades sociais e de memórias históricas. Além do que a construção de conceitos contra hegemônicos trabalham no sentido de dar vez e voz histórica a grupos e personagens silenciados e/ou esquecidos. O estudo de biografias em sala de aula, principalmente de pessoas consideradas comuns, possibilita nesse sentido, produzir questionamentos históricos a partir de pontos que não seriam possíveis, por meio de outros lugares/espços históricos abordados nas aulas.

O trabalho com biografias na sala de aula possibilitaria a busca da compreensão das estratégias individuais dentro da complexidade dos elementos em jogo em um determinado contexto, bem como pode levar a compreensão do caráter imbricado das representações coletivas. Essas problemáticas tem sido abordadas na escrita da história acadêmica atual no Brasil e no mundo, o que propomos é trazer a discussão em torno do estudo de biografias para o espaço escolar, nas aulas de História. É preciso no entanto, deixar claro que não estamos aqui propondo a eliminação das explicações estruturalistas colocando explicações que tratem da história a partir de pontos singulares no lugar. Muito pelo contrário, o que estamos propondo é que não haja a hegemonia de nenhum formato explicativo nas aulas, mas

que haja espaço também para as pessoas aparecerem realmente como sujeitas da história.

A História como disciplina essencialmente formativa e emancipadora tem como papel o gerenciamento do fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados e modificados através do diálogo, (FONSECA, 2003) produzindo aprofundamento da consciência histórica e possibilitando a problematização acerca das questões relacionadas a realidade vivenciada pelo educando. É tendo-se em mente o lugar social do Ensino de História que possui um papel orientador através da consciência histórica, envolvendo questões morais, éticas, pedagógicas e existenciais (CUNHA; CARDOZO, 2015) que deve se desenvolver o debate acerca da utilização do gênero biográfico em sala de aula.

Dessa forma, o presente trabalho torna-se relevante nas dimensões pedagógica e social, além de possuir profunda pertinência historiográfica. Na dimensão pedagógica pretendemos demonstrar possibilidades de trabalho com a utilização de biografias, como recurso didático, para a construção de saberes e práticas no espaço escolar, levando a construção/potencialização de saberes históricos escolares entre os educandos. Com relação a dimensão social, podemos afirmar que a contextualização dos temas vinculados ao Ensino de História com o contexto de vida dos estudantes, por meio do trabalho com histórias de vida, possibilita a potencialização do autorreconhecimento destes enquanto sujeitos da história. Abrindo, assim, um importante espaço de reconhecimento do lugar social de sua aprendizagem histórica. A pertinência historiográfica do projeto em curso se configura através do diálogo com a nova produção histórica, os novos temas e sujeitos presentes na sua escrita e a articulação dessas temáticas com a educação histórica escolar, bem como com a Aprendizagem Histórica.

Para a discussão acerca da relação entre o gênero biográfico e a narrativa histórica nos baseamos em autores como François Dosse, Pierre Bourdieu, Lígia Pereira e Benito Schmidt. Em sua obra *O Desafio Biográfico (Op. Cit.)*, Dosse demonstra como cada geração aceitou o desafio biográfico desenvolvendo profundas mutações neste gênero híbrido que no último século foi desde o desprezo acadêmico até o entusiasmo em torno da escrita de histórias de vidas. Em meio a esta narrativa o autor distingue três modalidades de abordagem biográfica ao longo do tempo: a idade heroica, a idade modal e a idade hermenêutica. Que por um lado expressa certo

processo cronológico em torno desse tipo de narrativa, porém podem ocorrer no curso de um mesmo período ou mesmo dar espaço para emergência de combinações originais na escrita desse gênero. Utilizamos neste trabalho essa abordagem na classificação da escrita biográfica ao longo do tempo.

Pierre Bourdieu, em seu artigo *A Ilusão biográfica* (In AMADO; FERREIRA, 1996), traça uma profunda crítica a escrita de biografias ou aos relatos de vida que são desenvolvidos de maneira cronológica, e que conferem uma identidade unificada as narrativas que lidam com histórias de vida. Coloca essa visão de unicidade em torno da história de vida de um indivíduo como uma ilusão retórica. Uma ilusão biográfica. Em lugar de indivíduos coerentes ele demonstra a incoerência e as descontinuidades em torno de uma vida. Neste artigo é demonstrada a multiplicidade do sujeito. Essa crítica, de certa forma, renovou e levou a inovações na escrita acerca de vidas. Atualmente na idade hermenêutica os indivíduos biografados, por competentes historiadores e/ou biógrafos de forma geral, são demonstrados, em sua multiplicidade, como o Francisco Julião, de Pablo Porfírio (2016).

Lígia Maria Leite Pereira, por sua vez, em seu artigo *Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias* (2000), coloca os três gêneros narrativos tendo em comum o fato de se basearem na história de vida individual, ou seja, na sequência biográfica. Adotamos neste trabalho essa perspectiva. De forma que, trabalhamos aqui a abordagem biográfica, autobiográfica e os relatos de vida como sequências biográficas possíveis de serem utilizadas como recurso didático no espaço escolar, nas aulas de História, do Ensino Médio.

Utilizamos também para a construção deste trabalho, artigos de Benito Schmidt, inclusive sua dissertação de Mestrado, que trazem importantes reflexões sobre o gênero biográfico e sua escrita na atualidade. Trazendo informações importantes sobre esse gênero no Brasil e no mundo e por profissionais de diferentes áreas como historiadores e jornalistas. Estabelecendo uma importante discussão em torno da escrita de biografias históricas por historiadores. Colocando-as como narrativas essencialmente históricas, por seguirem em sua construção a crítica e os problemas típicos da escrita de qualquer outra temática histórica. (SCHMIDT, 1996, 1997, 2012).

A discussão em torno da mediação pedagógica do docente frente ao desafio de trabalhar em sala de aula com o uso de biografias, diante dos novos olhares e sujeitos que emergem na historiografia atual, por sua vez, tem como referência autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Fernando Penna, Selva Guimarães e Ilmar Mattos. Trabalhamos aqui com conceitos de Aprendizagem Histórica e de Consciência Histórica como apresentados por Jörn Rüsen, além do conceito de Literacia Histórica desenvolvido por Peter Lee. De fato, o arcabouço conceitual desenvolvido pela Didática da História Alemã, cujo principal expoente é o Rüsen, e pela Educação Histórica Britânica, a qual se filia Peter Lee, foram essenciais para análise pedagógico-histórica da pertinência em torno do uso de biografias como recurso para a construção de saberes e práticas no espaço escolar, no Ensino de História.

A Teoria das Operações Historiográficas Escolares desenvolvida por Fernando Penna, em sua Tese de Doutorado *Ensino de História: operação historiográfica escolar* (2013), também foi essencial para a construção do arcabouço teórico-metodológico para o trabalho com sequências biográficas como recurso didático nas aulas de História do Ensino Médio. No mesmo sentido Ilmar Rohloff de Mattos, em seu artigo *“Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”*. (2007), desenvolve a ideia da aula de História como texto com autoria do professor, ao ser posto em diálogo com a tese de Penna acabou por nos levar a garantir o desenho da nossa ação metodológica em torno da utilização das histórias de vida em sala de aula.

Selva Guimarães Fonseca, por sua vez, através de sua obra *Didática e Prática de Ensino de História* (2003), traz toda uma importante discussão em torno das práticas de Ensino de História em sala de aula, apresentando possibilidades de trabalho inovadoras inteiramente válidas ainda na atualidade. Uma das perspectivas de trabalho apresentadas pela autora é o desenvolvimento de saberes históricos por meio de projetos pedagógicos e de pesquisa, a serem desenvolvidos pelos educandos sob mediação do docente. O formato de construção de projetos junto aos educandos foi o modelo metodológico adotado neste trabalho ao apresentarmos possibilidades de trabalho nessa perspectiva, inclusive no próprio guia idealizado que apresenta orientações, sugestões e caminhos para o trabalho com biografias em sala de aula a partir de seus novos papéis e perspectivas historiográficas aos professores do Ensino Médio.

Para sistematizar toda essa discussão em torno das possibilidades de utilização de biografias e demais formatos de sequência biográfica como recurso didático nas aulas de História visando a construção de saberes e práticas no espaço escolar, o presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro intitulado *Relações entre Gênero Biográfico e Narrativa Histórica*, desenvolveu-se a análise da relação entre o gênero biográfico e a narrativa histórica ao longo do tempo. Em um primeiro momento, trabalhamos com indícios presentes na literatura da Antiguidade que remetem a presença de histórias de vida narradas oralmente em meio as antigas sociedades ágrafas. A partir daí discutimos a idade heroica da escrita de biografias, onde a exemplaridade dos personagens a terem sua vida biografada era uma das principais características que acompanhavam esse gênero. Com essa discussão avançamos da antiguidade até o século XIX, quando então a escrita biográfica começa a sofrer pesadas críticas diante do cientificismo crescente da filosofia positivista que conquista o espaço acadêmico da época.

Em um segundo momento, ainda no primeiro capítulo, passamos a discutir as modificações sofridas pelas biografias entre o século XX e a atualidade, indo desde um eclipse na escrita biográfica até a emergência da chamada Idade Hermenêutica que se dá em meio a um crescente interesse e busca da academia pela escrita biográfica. A terceira discussão presente nesse capítulo é a relação entre o gênero biográfico e a narrativa histórica especificamente no Brasil. Começamos essa discussão a partir da emergência de uma história nacional no País, a partir da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no século XIX, avançando na análise da relação entre a escrita da história e as biografias até a atualidade onde há quatro campos temáticos segundo Benito Schmidt (2012) onde as biografias históricas no Brasil se fazem fortemente presentes.

No segundo capítulo, tendo como título *Construção de Saberes Históricos a Partir do Trabalho com Biografias em Sala de Aula* analisamos as possibilidades de construção de saberes históricos a partir da utilização de biografias e demais sequências biográficas, como autobiografias e relatos de vida. Inicialmente a discussão gira em torno de um questionamento: *É possível ensinar história através do trabalho com biografias?* Levando a um segundo questionamento: *É possível aprender história através do estudo de biografias?* Este capítulo termina apresentando

possibilidades reais de construção de saberes históricos a partir do trabalho com biografias no Ensino Médio.

Por fim, no terceiro capítulo, teve-se como objetivo apontar possibilidades práticas de utilização de biografias nas aulas de História do Ensino Médio, através da construção de caminhos que possibilitem a formulação de orientações didáticas para o trabalho com sequências biográficas, por meio da proposição de um produto didático-pedagógico. Desenvolvemos, neste capítulo também uma discussão do porquê desenvolver esse material para os docentes do Ensino Médio. O guia a ser desenvolvido será o produto final a ser apresentado, para uso dos professores de História do Ensino Médio, apresentando perspectivas para um processo de ensino-aprendizagem significativo a partir da utilização de biografias como recurso para o Ensino de História.

2 RELAÇÕES ENTRE GÊNERO BIOGRÁFICO E NARRATIVA HISTÓRICA

A meu ver, a maioria das questões metodológicas da historiografia contemporânea diz respeito à biografia, sobretudo as relações com as ciências sociais, os problemas das escalas de análise e das relações entre regras e práticas, bem como aqueles mais complexos, referentes aos limites da liberdade e da racionalidade humanas. (LEVI *in* AMADO; FERREIRA, 1996, p.168)

Falar da vida de outros é um comportamento que tem acompanhado os seres humanos em diversas culturas e temporalidades. Apesar do termo biografia se tornar corrente apenas entre os séculos XVII e XVIII (DOSSE, 2015), relacionando-se a escrita da história de vida individual, a narração acerca de histórias de vida é muito mais antiga. Há indícios, inclusive de que histórias de vida já eram utilizadas por meio de narrativas orais em antigas sociedades ágrafas. Há alguns que defendem que o próprio termo é bem mais antigo, atribuindo o pioneirismo em seu uso ao neoplatônico Damaskios, na Antiguidade Clássica. (CARINO, 1999, p. 154). Ficaremos porém, com as evidências que apontam para a emergência do conceito na França entre os séculos XVII e XVIII. Surgindo em oposição a formas mais antigas de nomeação de histórias de vida como *panegíricos*, elogios, orações fúnebres e *hagiografias*. Verdadeiramente todo ato de nomeação é no fundo uma metáfora. Jogamos com o mundo ao nomearmos as coisas. A questão é que independentemente da emergência do conceito de biografia a prática da narrativa biográfica é bem mais antiga que a sua nomeação.

Devido a longevidade da escrita de biografias as mesmas passaram por significativas mudanças ao longo do tempo. Adaptando-se sempre as nuances culturais de onde é produzida. Em períodos de conflitos, guerreiros e generais, os chamados *heróis* são os personagens principais da escrita biográfica. Em períodos de crise e busca de soluções, figuras políticas são alçadas a *heróis*, conseqüentemente tornam-se os principais alvos dos biógrafos. As biografias escritas na antiguidade estão permeadas de tais figuras heroicas. Em períodos de profunda fé, como a Idade Média, são as *hagiografias*⁴ que passam a se destacar. Em momentos que a mística em torno do indivíduo ganha força, como nos séculos XVIII e XIX, surge a figura dos “grandes homens” nas biografias. Para além da escolha dos personagens a serem

⁴ As *hagiografias* são biografias sobre a vida de santos. É um gênero literário que privilegia as encarnações humanas do sagrado e pretende torna-las exemplares para os seus leitores.

biografados em diferentes épocas a própria instrumentalidade social e/ou educativa das biografias também passaram por profundas mudanças ao longo do tempo e dependendo da sociedade onde a mesma foi ou é produzida.

Dessa forma, podemos afirmar que a escrita biográfica é sempre o reflexo da sociedade que a produz exaltando geralmente seus valores, sejam as questões morais, os valores heroicos, a inteligência estratégica, o gênio individual, os comportamentos modelo diante das estruturas, ou as singularidades individuais. A história do gênero biográfico é a história de suas transformações e adaptações as novas visões do ser humano desenvolvidas culturalmente ao longo do tempo.

Desde a antiguidade há narrativas escritas acerca de vidas humanas, dessa forma, esse gênero já passou por inúmeras mudanças tendo se reinventado várias vezes. Devido a essas mudanças houveram transformações também na relação entre o gênero biográfico e a narrativa histórica ao longo do tempo. As aproximações ou distanciamentos entre a escrita biográfica e a história ocorreram devido a maior aceitação ou não entre aqueles que lidavam com a narrativa histórica e um gênero que se dá sempre em meio a uma dupla tensão, entre indivíduo e sociedade e entre a narrativa do real e a utilização de recursos ficcionais.

Com tantas adaptações e recriações do gênero biográfico ao longo do tempo, existem alguns estudos que visam periodizar a escrita desse gênero. Destacam-se nesse sentido, Daniel Madelénat e François Dosse. O primeiro faz sua periodização sob a ótica da literatura, periodizando a escrita biográfica em três diferentes paradigmas. O clássico que se estenderia desde as primeiras biografias na antiguidade até o século XVIII, caracterizando-se pelos relatos de vidas exemplares; o romântico, que se estenderia entre os séculos XVIII e XIX, onde a questão da intimidade, sensibilidade e emoção ganham força dentro da mística da individualidade burguesa; e por fim, o paradigma moderno que se estenderia do final do século XIX aos nossos dias, caracterizando-se pela crítica documental e pela busca científica da verdade sobre a questão individual. (MADELÉNAT *apud* CARINO, *Op. Cit.*).

François Dosse (*Op. Cit.*), por sua vez, desenvolve sua periodização a partir do campo historiográfico. Ao analisar a trajetória da escrita de biografias em sua obra, *O Desafio Biográfico* o mesmo divide essa prática em três fases. A Idade Heroica, a fase da Biografia Modal e a Idade Hermenêutica. Como buscamos analisar, neste capítulo, as relações entre gênero biográfico e história, utilizaremos o modelo de periodização

proposto por Dosse, por ser um modelo desenvolvido sob o viés da análise histórica respondendo assim mais satisfatoriamente as questões aqui presentes.

A fase heroica teria sido marcada pela característica exemplar conferida aos personagens biografados. As biografias serviriam então de modelos a serem seguidos ou de vícios a serem evitados, possuindo dessa maneira uma forte tonalidade moralizante seguindo o *topos* ciceroniano⁵ da *Historia Magistra Vitae* (História Mestra da Vida). Mantinha, em termos de objetivos a serem atingidos, uma relação de proximidade frente a escrita da história, pois ambas buscavam apresentar exemplos a serem seguidos no presente. Essa fase foi bem longa, tendo se iniciado na Antiguidade chegou até a Idade Contemporânea, em finais do século XIX, quando então teria sido substituída pela segunda fase a das biografias modais. No entanto, apesar do surgimento de uma nova modalidade de escrita biográfica, é preciso deixar claro que a escrita de biografias heroicas, apesar de ter se afastado profundamente da história, continua a ocorrer até os dias atuais, sendo realizada por profissionais como romancistas e ficcionistas.

O século XIX assiste a profissionalização da história que passa a ser desenvolvida dentro de um viés cientificista, enquanto que as novas ciências sociais em finais do mesmo século, já na virada para o XX, passam a buscar sua própria cientificidade, o que ocorre sob o viés do paradigma estruturalista. O gênero biográfico, que permanecia com características heroicas, nesse contexto passa a ser progressivamente considerado inferior e desprezado pelos meios acadêmicos, ficando muitas vezes relegado aos amadores.

Nesse momento em que o gênero biográfico está em profundo descrédito acadêmico devido a predominância de um modelo estruturalista nas ciências humanas, a escrita da história se apropriará de elementos da biografia para si, no sentido de que alguns historiadores mais eruditos se aventuraram a trabalhar com um novo modelo de escrita biográfica. As biografias modais. Nessas o que vale realmente é a exemplificação e/ou ilustração de comportamentos e crenças de um meio social. A capacidade generalizante é sempre buscada como elemento, para a compreensão

⁵ Cícero, senador da Antiga República Romana, no primeiro século a.C., captou bem o regime de historicidade em curso no seu tempo através do *topos Historia Magistra Vitae*. Onde o passado precisava ser conhecido e interpretado para servir a sociedade como um modelo para o presente.

mais aprofundada das estruturas e não das singularidades individuais. O individual foi deixado de lado, em meio ao estruturalismo em curso no século XX.

Um novo momento para o gênero biográfico começou a emergir a partir da década de 1970, com a crise do paradigma estruturalista. A Idade Hermenêutica. Esse novo período na escrita de biografias corresponde a revalorização da singularidade dentro das ciências humanas, que motivaram não só a retomada do interesse pela biografia como também sua transformação em um gênero mais reflexivo. A história, dessa maneira, volta a se aproximar, de maneira mais nítida, do gênero biográfico. As biografias históricas conhecem uma verdadeira explosão editorial a partir desse momento, o que dura até hoje.

A biografia voltou à cena nas ciências humanas, de forma geral, porém, dentro de novos aportes teórico-metodológicos, em que novos sujeitos ganham espaço. Ao invés das biografias que supervalorizam indivíduos excepcionais, no sentido de “grandes personagens”, como na idade heroica, existe uma produção cada vez mais próxima da análise das articulações entre as trajetórias individuais e os contextos em uma via de mão dupla, onde os personagens biografados não são necessariamente os “grandes homens”, mas também as “pessoas comuns”.

Independentemente das diferentes chaves de análise que levaram a formulação das diferentes periodizações, acerca da escrita de biografias, a verdade é que apesar da antiguidade do gênero, na atualidade, as biografias, sejam elas escritas por historiadores, políticos, cientistas sociais, ou ficcionistas continuam a ser um verdadeiro sucesso. “O êxito é tão espetacular que as biografias ocupam os primeiros lugares nas listas dos mais vendidos e os títulos mais populares nelas permanecem pelo menos três meses.” (DOSSE, *Op. Cit.*, p. 17).

Em se tratando especificamente da escrita de biografias históricas, ou seja biografias que perpassam a necessidade de um problema de pesquisa histórico desenvolvido a partir de referências conceituais e fontes ligadas a pesquisa desse campo de estudos. Podemos afirmar que após um longo domínio de uma história movida por incontáveis forças estruturais, há um forte retorno do sujeito na historiografia, em diversas correntes atuais como a nova história francesa, herdeira dos *Annales*; a história social britânica, de inspiração marxista; e a micro história italiana, dentre outras. (SCHMIDT, 1997; SCHMIDT *in* CARDOZO; VAINFAS, 2012).

A título de um maior aprofundamento na compreensão das transformações do gênero biográfico ao longo do tempo bem como das mudanças nas relações entre a escrita da história, o gênero biográfico acreditamos se fazer necessário analisar mais pormenorizadamente essas questões ao longo do tempo, perpassando os diferentes modelos desde a Idade Heroica na Antiguidade até a atualidade.

2.1 BIOGRAFIAS HEROICAS E *HISTORIA MAGISTRA VITAE*

Na antiga Mesopotâmia, situada no Oriente Médio, por volta do III milênio a. C. a cidade suméria de Uruk era um dos maiores centros urbanos do planeta (bem maior que Atenas em seu apogeu). Seu povo mitificou esse passado, através de importantes narrativas em torno de um de seus governantes, o monarca Gilgamesh. Durante muito tempo tido apenas como uma figura mitológica, hoje se sabe que Gilgamesh foi um personagem real, tendo governado Uruk entre 2750-2600 a.C. aproximadamente. Poemas relatando aspectos da vida deste soberano foram narrados oralmente, escritos, produzidos e reproduzidos por milhares de anos fazendo com que narrativas mitológicas e a realidade histórica de sua vida fossem se mesclando. A cada geração seus feitos eram ampliados e novas façanhas eram adicionadas.

Foi no Antigo Império Babilônico, por volta do final do II milênio a. C., que escribas se dedicaram a colher diversos fragmentos relacionados a essa história de vida dando unicidade aos mesmos, através da *Epopéia de Gilgamesh*. Essa foi a primeira obra literária independente dos cultos religiosos que temos notícia na história. A influência dessa obra ultrapassou o espaço das diferentes sociedades mesopotâmicas chegando até populações cananeias e hititas, dentre outras, e influenciando inclusive a mitologia grega através de figuras como Aquiles e Hércules, que pegam de empréstimo algumas características do herói original. (SOUZA NETO; SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 397-401). Teria esse antigo poema épico algum elemento ligado a escrita biográfica?

Adotamos aqui a posição de que o primeiro grande sucesso literário no Oriente Médio se não pode ainda ser considerado uma biografia tem várias características desta, pois trata-se de uma história de vida mesmo que romanceada e mesclada aos diversos mitos locais. O próprio poema, em seu início, indica sua função biográfica,

Proclamarei ao mundo os feitos de Gilgamesh. Eis o homem para quem todas as coisas eram conhecidas; eis o rei que percorreu as nações do mundo. Ele era sábio, ele viu coisas misteriosas e conheceu segredos. Ele nos trouxe uma história dos dias que antecederam o dilúvio. Partiu numa longa jornada, cansou-se, exauriu-se em trabalhos e, ao retornar, descansou e gravou na pedra toda a sua história. (A EPOPEIA..., 2011, p. 60).

Para além da *Epopéia de Gilgamesh*, podemos afirmar que alguns escritos sagrados de outras populações orientais antigas também tinham características ligadas ao gênero biográfico. Nesse sentido, alguns livros do Antigo Testamento, chamados históricos, como os livros dos Reis, dos Juizes ou das Crônicas trazem uma série de narrativas a respeito das histórias de vida de alguns personagens, principalmente monarcas hebreus. Nessas narrativas temos como na Epopeia mesopotâmica, tradições orais antigas sendo transformadas em documentos escritos por meio da junção de diversos fragmentos ligados a oralidade.

As obras em questão revelam indícios de que desde as narrativas orais, antes mesmo da invenção da escrita, histórias de vida se faziam presentes nas comunidades humanas através da narração das conquistas de heróis e /ou ancestrais, bem como dos acontecimentos em torno dessas figuras. A própria construção da identidade de povos que viveram em antigas sociedades ágrafas associavam-se em grande medida a essas narrativas acerca de indivíduos heroicos ou ancestrais mitificados. Essas narrativas já carregavam em si algo do discurso histórico bem como dos relatos biográficos. Podemos afirmar que poemas épicos como a *Epopéia de Gilgamesh* ou escrituras acerca da vida de reis e heróis hebreus são duplamente reveladores. Se por um lado revelam indícios da existência de relatos sobre histórias de vida em antigas sociedades ágrafas, por outro revelam-se, de certa forma, como precursores da escrita biográfica propriamente dita.

O gênero biográfico, de fato, estreia por volta do século V a.C. na Grécia Antiga. (DOSSE, *Op. Cit.*, p. 124) Apesar de que essa forma de narrativa só vem a ganhar realmente força nesta sociedade a partir do enfraquecimento da vida coletiva nas *Pólis*, no Período Helenístico, por volta do século III a.C., quando o conceito de bios (vida) veio a ganhar força. Emergindo as biografias elogiosas principalmente políticas. As primeiras evidências de escrita biográfica em língua grega estão ligadas a Cílix e Xanto, ambos de origem persa. Indicativo de que o interesse por histórias de vida entre os gregos possivelmente tenha sido herdado do Oriente. (Idem, *Ibidem*).

O conceito de história emerge, também na Grécia Antiga, no mesmo período em que começam a aparecer as primeiras biografias, ou seja, por volta do século V a.C. com Heródoto, que tinha como objetivo, ao escrever, impedir o esquecimento ou pelo menos retardá-lo. Como descrito em sua obra *História*,

Ao escrever a sua História, Heródoto de Halicarnasso teve em mira evitar que os vestígios das ações praticadas pelos homens se apagassem com o tempo e que as grandes e maravilhosas explorações dos gregos, assim como as dos bárbaros, permanecessem ignoradas; desejava ainda, sobretudo, expor os motivos que os levaram a fazer guerra uns aos outros. (HERÓDOTO, 2006, p.30).

Algum tempo depois, Tucídides, historiador ateniense, escreve a sua *História da Guerra do Peloponeso*, visando estabelecer uma narrativa com método que buscasse a veracidade dos fatos relacionados a guerra em questão, emergindo a partir daí certo rigor na escrita da história, bem como a crítica histórica. O mesmo nos diz que:

Quanto aos fatos da guerra, considere-me meu dever relatá-los, não como apurados através de algum informante casual nem como me parecia provável, mas somente após investigar cada detalhe com o maior rigor possível, seja no caso de eventos dos quais eu mesmo participei, seja naqueles a respeito dos quais obtive informações de terceiros. O empenho em apurar os fatos se constituiu numa tarefa laboriosa, pois as testemunhas oculares de vários eventos nem sempre faziam os mesmos relatos a respeito das mesmas coisas, mas variavam de acordo com suas simpatias por um lado ou pelo outro, ou de acordo com sua memória. Pode acontecer que a ausência do fabuloso em minha narrativa pareça menos agradável ao ouvido, mas quem quer que deseje ter uma idéia clara tanto dos eventos ocorridos quanto daqueles que algum dia voltarão a ocorrer em circunstâncias idênticas ou semelhantes em consequência de seu conteúdo humano, julgará a minha história útil e isto me bastará. Na verdade, ela foi feita para ser um patrimônio sempre útil, e não uma composição a ser ouvida apenas no momento da competição por algum prêmio. (TUCIDIDES, 2001, p. 14-15).

Na antiguidade as narrativas históricas e biográficas passam a ter uma função semelhante, ou seja, uma função exemplar, de forma que, traziam exemplos, modelos a serem seguidos ou desprezados pelas pessoas e sociedades humanas. Esse regime de historicidade⁶ clássico ou antigo evidenciava principalmente o passado

⁶ Regime de historicidade é um conceito desenvolvido pelo historiador francês François Hartog, segundo ele: “um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias”. (HARTOG, 2013, p.11). É preciso, no entanto, ter em mente também que: “regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes

como tempo prevalecente ao apresentar modelos para a vida presente. Como se o passado comandasse a vida presente. Cícero, senador romano, do primeiro século a.C., captou bem o *ethos* desse regime de historicidade através do *topos Historia Magistra Vitae*, onde o passado deve ser conhecido e interpretado como um modelo para o presente.

Além da escrita da história as biografias do período foram também profundamente influenciadas pelo regime de historicidade em curso. Um exemplo, claro, desse fato é a biografia de Ciro, imperador persa, desenvolvida pelo ateniense Xenofonte, em sua *Ciropedia*, o mesmo nos diz,

E de tal maneira soube captar o amor dos povos, que todos queriam viver sujeitos a suas leis. Finalmente fez dependentes de seu império tão grande número de reinos, que é dificultoso percorrê-los partindo da capital para qualquer dos pontos cardeais [...] Indagaremos, pois, qual sua índole, qual sua educação, que o fizeram tão superior na arte de governar. Narremos o que dele ouvimos, e o que podemos alcançar por investigação própria. (XENOFONTE, 2006, p.17-18).

A historiografia antiga e a escrita de biografias possuíam uma relação de proximidade bem evidente no mundo clássico, tanto do ponto de vista dos objetivos a serem alcançados, quanto de sua instrumentalidade educativa de caráter exemplar. Apesar disso é importante ressaltar que já existia entre os antigos historiadores bem como entre os biógrafos, o cuidado de diferenciar a escrita da história do gênero biográfico. Plutarco, um dos mais influentes e conhecidos biógrafos da Antiguidade Clássica, no primeiro século d. C. em sua obra *Vidas Paralelas*, no prelúdio da biografia de Alexandre Magno, nos alerta para o seguinte fato:

Porque no escribimos historias, sino vidas; ni es em las acciones más ruidosas en las que se manifiestan la virtud o el vicio, sino que muchas veces un hecho de un momento, un dicho agudo y una niñería sirven más para pintar un carácter que batallas en que mueren millares de hombres, numerosos ejércitos y sitios de ciudades.⁷ (PLUTARCO, p. 166.)

Parece-nos que a história era vista por antigos historiadores (Heródoto, Tucídides) como uma narrativa que se vinculava aos acontecimentos excepcionais

organizam o passado como uma sequência de estruturas (...) como se o fosse, uma 'ordem' do tempo." (HARTOG, 2003, p. 12).

⁷ Porque não escrevemos histórias e sim vidas; nem é nas ações mais grandiosas que se manifestam a virtude ou o vício, mas muitas vezes um feito de momento, um dito profundo e uma pilhéria servem mais para pintar um personagem que batalhas em que morrem milhares de homens, numerosos exércitos ou assédios de cidades. (PLUTARCO, p. 166. Texto traduzido pelo autor).

ocorridos com os homens ao longo do tempo. Acontecimentos que não deveriam ser esquecidos pelas gerações presentes e futuras devido as proporções ou consequências que adquiriram. Possuindo um caráter mais coletivo. As biografias por sua vez assumiam um caráter mais individual sem que houvesse o rigor, como encontrado na narrativa histórica de Tucídides, acerca do que estava sendo escrito. O objetivo do gênero biográfico na antiguidade geralmente se ligava a exaltação dos valores morais ou a crítica da imoralidade através de exemplos de vida que encarnariam o moral ou o imoral. Desde seus primórdios a biografia apresentava-se como um gênero híbrido que se aproximava, por vezes até profundamente da história. Sem ser, contudo, história. Ao mesmo tempo, por outro lado, tinha uma forte aproximação com a literatura, sem ser completamente literatura. Essa tensão que se situa entre a busca da verdade e uma escrita que perpassa aspectos ficcionais permanece sendo uma característica do gênero biográfico até a atualidade.

No Império Romano as biografias passaram a ser bem mais valorizadas e abundantes que na sociedade grega antiga. Assim, não é uma coincidência que os mais conhecidos biógrafos da Antiguidade, aos olhos da posteridade, tenham vivido no Império Romano. São eles Plutarco e Suetônio.

O grego Plutarco nasceu por volta de 45 d.C. sua escrita biográfica teve tanta repercussão que o gênero biográfico se consolidou seguindo o modelo de seus trabalhos. Até a atualidade biografias heroicas são em grande medida herdeiras de Plutarco. Sua principal obra *Vidas Paralelas*, busca pelo exemplo evidenciar as virtudes morais encarnadas nas vidas que conta. Interessa-lhe mais a exemplificação da eficácia de uma virtude que a própria singularidade da vida a ser narrada. Dessa forma, sua obra se aproxima dos tratados de moral do período. Nas *Vidas Paralelas* o autor biografava em paralelo personalidades importantes da história grega antiga e figuras de destaque da história romana, é muito provável que um de seus objetivos com a obra seja produzir convencimento, em seus leitores, de que o Império Romano é o legítimo sucessor da antiga cultura grega. O *topos Magistra Vitae* do regime de historicidade clássico se faz fortemente presente na carga de exemplaridade conferida pelo biógrafo aos seus personagens.

No período da Renascença (séc. XIV- XV) sua obra foi retomada com força total. Tornando-se uma das leituras obrigatórias para os letrados da época e influenciando governantes e pensadores até o período da Restauração Monárquica,

no século XIX. Alguns chegaram a confessar o deleite ligado a leitura de Plutarco, dentre eles pessoas tão diferentes como Montaigne, Luís XIV, Rousseau e Napoleão Bonaparte. (DOSSE, Op. Cit.).

Outro biógrafo de destaque do Império foi o romano Suetônio, em sua principal obra *Os Doze Césares* narra com uso de fontes e testemunhas a vida de Júlio César e dos primeiros imperadores romanos inclusive demonstrando a excentricidade de alguns deles. Tecendo elogios a alguns e críticas a outros, em meio aos conceitos de moral e imoral exemplificados no comportamento e no governo de tais figuras imperiais. (SUETÔNIO, 2006). Tendo vivido entre o primeiro e o segundo século d.C. sua obra alcançou os nossos dias. Possuindo inclusive inegável influencia com relação ao modelo predominante de escrita biográfica cristã na Idade Média, as *hagiografias*.

O sentido histórico da cultura hebraica, presente na parte oriental do Império em diálogo com a historicidade greco-romana, vai ser adotada posteriormente pelos cristãos e ganhará força à medida em que o Cristianismo vai se tornando hegemônico no mundo mediterrânico.

O Cristianismo vai desenvolver, pouco a pouco, uma forma diferenciada de percepção temporal. O tempo passa a ser visto como linear e não mais cíclico como ocorria entre os romanos e povos romanizados. Apesar dessa mudança, há uma continuidade do regime de historicidade clássico, baseado na *Historia Magistra Vitae* entre os cristãos. A cultura histórica greco-romana somada a hebraica e a escrita de histórias de vida passam a se relacionar profundamente em uma cultura em processo de cristianização. O que, inclusive, pode ser demonstrado em um dos textos fundadores do Cristianismo, o *Evangelho segundo São Lucas*, escrito no primeiro século d. C., onde o escritor nos diz,

Tendo muitos empreendido uma narração dos fatos que entre nós se cumpriram, segundo nos transmitiram os que desde o princípio foram deles testemunhas oculares, e ministros da palavra, pareceu-me também conveniente descrevê-los a ti, ó excelente Teófilo, por sua ordem, havendo-me já informado minuciosamente de tudo desde o princípio (BÍBLIA, 2007, p.926).

A forma da escrita possui características do prefácio de historiadores, como Tucídides, e de trabalhos de medicina gregos antigos no rigor que o escritor busca imprimir ao que é narrado. Inclusive o termo testemunhas oculares traduzido do grego

autoptai, foi utilizado pelo próprio Tucídides em sua obra. (HARTOG, 2011, p. 219). O que o escritor vai passar a narrar a partir daí são aspectos da história de vida da figura mais importante do Cristianismo, ou seja, Jesus Cristo. Os Evangelhos, apesar de não se tratarem de biografias e sim de escritos sagrados ligados ao Cristianismo, dialogam com a escrita biográfica, pois se tratam de narrativas ligadas ao que se cria (e se crê entre os cristãos) ser a história de vida de Cristo.

Dessa cultura histórica presente nas sociedades mediterrânicas durante a antiguidade tardia emerge outra forma de escrita acerca de histórias de vida. Santo Agostinho através de sua obra *Confissões*, torna-se um percussor da escrita sobre si mesmo. O mesmo nos diz

Vou agora rememorar meu passado desonesto e a corrupção carnal de minha alma: não porque eu gosto dela, mas para que possa amar-te, ó meu Deus. Por amor a ti é que o faço: examinando meus perversos caminhos provo a própria amargura da rememoração, para que tu possas tornar-te doce para mim (tu que és doçura que nunca falha, doçura abençoada e garantida); juntando novamente forças para sair daquela libertinagem, onde me encontrava dilacerado, enquanto me afastava de ti, o único Bem, eu me perdia em meio a um turbilhão de coisas a meu redor. (AGOSTINHO, 2017, p. 34).

Ao narrar sua vida Agostinho exalta sua conversão ao Cristianismo, através da confissão do modo pecaminoso em que vivia antes da mesma. Ele se faz um exemplo a ser seguido, em um conturbado mundo mediterrânico em meio a um Império que está entrando em decadência. A emergência de uma escrita precursora da autobiografia se dá dessa forma na vigência do regime de historicidade clássico. Dentro do modelo da *Historia Magistra Vitae*.

Com o fim do Império Romano do Ocidente, no século V d.C. a Igreja Católica, sucessora do Cristianismo Primitivo tornou-se a instituição agregadora do mundo mediterrânico, ao mesmo tempo em que conferia uma identidade ao mesmo. Até que veio a ser contestada pela expansão do Islã, a partir do século VII. No entanto, apesar do domínio Islâmico no norte da África, na Península Ibérica e em vastas regiões do Oriente. O Cristianismo Católico continuou a ser a instituição mais influente da Europa. Todos esses acontecimentos tiveram profundas repercussões sobre a escrita de biografias no Ocidente. De fato, em sociedades que valorizavam os atos de heroísmo como as da Antiguidade, a escrita de vidas heroicas eram profundamente valorizadas. Sob o impacto de profundas mudanças, a sociedade ocidental, a partir da

predominância da Igreja, passa a colocar como valor maior a fé, as *hagiografias* tornam-se, dessa maneira, o modelo biográfico predominante.

As *hagiografias*, assim como as biografias, eram interpretadas no período medieval como gênero distinto da história. Inclusive possuíam características próprias o que as diferenciava das biografias propriamente ditas, tornando-as um gênero a parte. Um gênero literário que privilegia as encarnações humanas do sagrado e pretendia torna-las exemplares para os seus leitores. No entanto, elas mantinham características biográficas por seguirem a sequência biográfica no tratamento da vida dos santos e santas.

Na Idade Média Ocidental esse foi um gênero de inegável sucesso, tendo sido o mais lido e amplamente disseminado na Europa do período. A diferença mais nítida com relação a biografia da Antiguidade Clássica, ou seja, a que acompanha o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo no tempo. É que nas *hagiografias* tudo está dado desde a origem, desde a genealogia do indivíduo. O santo não passa por contradições, nem se abala ao enfrentar conflitos trágicos. Ele é inteiramente coerente e de certa forma imutável a ponto de enfrentar todos os problemas e provas sem nenhuma alteração. Os objetivos da escrita de *hagiografias* ligavam-se ao aumento do prestígio dos lugares de culto do santo *hagiografado* ou das ordens religiosas ligadas a tal personagem.

O que permanece das antigas biografias clássicas nas *hagiografias* medievais é o discurso das virtudes. A *hagiografia* é fundamentalmente um discurso acerca de virtudes. Dando continuidade ao modelo exemplar da Antiguidade Clássica. O regime de historicidade permanece clássico, ou seja, o passado traz exemplos que devem ser seguidos no presente. E a história continuava a ser mestra da vida. Assim tanto a historiografia medieval como a escrita *hagiográfica* permanecem como narrativas atreladas a exemplaridade. Apesar de que não dá para submeter as *hagiografias* ao ângulo da veracidade histórica. São gêneros bem distintos. Os objetivos dos hagiógrafos se relacionavam a exemplaridade de virtudes eternas demonstradas por meio de vidas humanas, não a veracidade de fatos ocorridos.

Entre os séculos XII e XIII emergem novas formas de *hagiografia* onde a figura dos santos se humaniza aproximando-se mais dos padrões biográficos da Antiguidade Clássica. A mudança ocorreu em grande medida devido a Reforma Gregoriana. Os santos descritos nas *hagiografias* antes distanciados e inacessíveis em suas virtudes,

são paulatinamente humanizados, tornando-se figuras mais familiares aos leitores, transformando-se em modelos de vida a serem seguidos pelos clérigos na vida prática.

Ao mesmo tempo em que as *hagiografias* passam por mudanças e se consolidam em novos moldes ao longo dos séculos XIII ao XV, os personagens heroicos retornam com força total, por meio de um gênero leigo inspirado nas canções de gesta e na oralidade, o das biografias cavaleirescas. As mesmas passam a celebrar os cavaleiros como verdadeiros heróis. Os conflitos crescentes na Baixa Idade Média deram um grande impulso a esse estilo biográfico. Essas biografias eram geralmente encomendadas por familiares, ou pelos próprios cavaleiros, para celebrar suas proezas militares e uma concepção de mundo típica da cavalaria. Seu vínculo com a veracidade dos fatos, entretanto, é tão ambivalente quanto o das *hagiografias*. Apesar das mesmas possuírem um discurso com sentido histórico. Não eram história, nem se aproximavam de um discurso historiográfico. Permanece porém a proximidade de objetivos, ou seja a exemplaridade de modelos do passado para serem seguidos no presente.

Entre os séculos XV e XVI as *hagiografias* e as biografias cavaleirescas vão sendo paulatinamente deixadas de lado, frente ao encantamento com as obras da antiguidade. Isso ocorre devido ao *ethos* do Renascimento, com a profunda valorização da Antiguidade greco-romana. A concepção de biografia como *Magistra Vitae* dentro dos modelos clássicos passam a ser a paixão dos intelectuais e leitores do período. A retórica de Cícero e as obras de Plutarco são retomadas com força total. E vão dar o tom para a escrita de biografias a partir de então.

É no Renascimento que vemos o emergir da individualidade enquanto valor. Nas biografias antigas e medievais muito mais que as singularidades individuais, buscava-se a exemplaridade de virtudes morais por meio da vida biografada. Na Renascença as individualidades vão “desabrochar”, segundo Jacob Burckhardt, ocorrendo uma ascensão da escrita biográfica. (BURCKHARDT *apud* BURKE, 1997, p. 83). No entanto, é preciso sublinhar o fato de que eram apenas os primeiros passos rumo a escrita acerca das individualidades. De fato, permaneciam muitos elementos da Antiguidade na escrita de biografias do período, muitas vezes importava mais colocar em prática métodos da retórica ciceroniana, por exemplo, do que relatar fatos

tidos como verídicos da vida dos indivíduos biografados. Permanecia também a característica fortemente exemplar na escrita biográfica.

As biografias renascentistas continuam não discutindo o desenvolvimento da personalidade individual, geralmente não seguiam uma sequência cronológica e eram textos repletos de anedotas, ou seja matérias que se contam sobre o indivíduo que já foram contadas acerca de outros indivíduos anteriormente, numa tentativa de aproximar o personagem biografado da personalidade de personagens antigos. Nesse sentido, podemos citar a biografia de Carlos Magno por Einhard, onde são atribuídas ao imperador medieval, características de vários imperadores romanos. (BURKE, 1997). Fica claro que o emergir do indivíduo do período renascentista não é ainda do indivíduo como imaginado pela ideologia burguesa liberal. Apesar do grande aumento do número de biografias entre os séculos XV e XVI, o regime de historicidade clássico, onde o passado fornece os modelos para a vida presente, continua a ser o regime predominante tendo sido inclusive reforçado pelo próprio Renascimento.

Apesar das permanências houveram também mudanças significativas na escrita de biografias do período. Uma dessas transformações corresponde a questão sobre quem deve ser biografado? Quem deve servir de exemplo para a sociedade que vivenciava a renascença? Enquanto na antiguidade predominavam biografias de governantes e filósofos, e em menor medida, gerais e literatos. Na Idade Média biografias de santos e cavaleiros. O repertório renascentista se expandiu para englobar artistas, mulheres e até pessoas de outras culturas como os sultões. Esse modelo tornou-se predominante na Europa entre os séculos XV e XVII.

Apesar da permanência do regime de historicidade clássico, baseado na exemplaridade de um passado que sempre se fazia presente, as profundas transformações ocorridas na Europa dos séculos XV e XVI, como a expansão marítima no Atlântico, a centralização do poder político pelos reis e a consolidação de um modelo econômico monetarizado, levaram aos poucos ao desenvolvimento de uma nova concepção de tempo. Permanecia, de fato, a concepção de tempo linear inaugurada pelo Cristianismo, contudo dentro de uma nova roupagem, onde se abriam brechas cada vez maiores no passado exemplar do regime de historicidade em curso e o futuro passava a ser vislumbrado dentro de novas perspectivas. Reinhart Koselleck (2006, p. 21-40) demonstra que esse processo se deu através de uma forma peculiar de aceleração da temporalização histórica a partir de uma transformação na

perspectiva de futuro onde o horizonte de expectativa da sociedade passou por mudanças significativas e o futuro concebido pelas gerações passadas passou de uma expectativa escatológica pouco a pouco para uma perspectiva de concretização de utopias seculares.

A concepção de futuro escatológica predominante até o século XVI começou a se modificar gradativamente a partir da Reforma Protestante. Para os europeus a Igreja, assim como o Sacro Império Romano-Germânico eram garantia de ordem até o Juízo Final. Com a Reforma Protestante a unidade da Igreja foi rompida na Europa, o fim passou a ser visto como iminente. A ideia de fim do mundo só é integradora na medida em que permanece não determinável. Em uma situação Pós-Reforma, as lutas religiosas tomaram conta do continente, em especial no próprio Sacro Império que se fragmentou em diversos principados em conflito. Mesmo Lutero acreditava em uma drástica aceleração do tempo onde acontecimentos de um século teriam sido comprimidos em uma década, interpretando esse fato como um sinal do fim do mundo.

O Sacro Império Romano-Germânico fragmentou-se e entrou em uma série de conflitos religiosos internos enquanto que a Igreja encontrava-se dividida entre católicos e protestantes. A crença na garantia da ordem mantida por essas duas instituições caiu por terra. Como o Império e a Igreja falharam, no sentido de garantir a ordem até o Juízo Final, os Estados começaram a intervir no caos buscando garantir a paz. Com a Paz de Augsburgo, em 1555, paz e unidade religiosa deixaram de se relacionar. O acordo nasceu da necessidade e deu origem a um princípio de ação política que começou a ganhar força nos séculos posteriores, tendo o próprio direito de crença se tornado uma questão de Estado.

Assim a formulação de novas concepções de futuro tornou-se uma realidade, e o fim do mundo foi sendo mais e mais adiado. A astrologia que ganhou notável força com o Renascimento ajudou no processo de colocar o Juízo Final para o futuro distante, e como esse futuro possível ligado ao fim do mundo parecia cada vez mais distante o Sacro Império perdeu sua função escatológica no pensamento europeu do período.

A história passou a ser vista como um campo aberto a probabilidade e a inteligência humana, a paz tornou-se uma questão de Estado, e não mais a missão religiosa de um Império. Os Estados Absolutistas que emergiram desse período de caos passaram a deter também o monopólio da manipulação do futuro através da

utilização de prognósticos políticos. As “profecias” de cunho religioso foram veementemente reprimidas. Se no período anterior a Reforma a Igreja tinha o monopólio das previsões de futuro, reprimindo todos os que escapavam desse controle, no período Pós-Reforma a manipulação do futuro foi sendo mais e mais um monopólio dos Estados Modernos. O cálculo político e o humanismo passaram a dar um novo horizonte para um futuro cada vez mais secularizado.

A partir do final do séc. XVI e início do XVII, o passado passou a ser visto como uma Idade Média e uma Idade Antiga em contraposição a uma Idade Moderna que se vivenciava, o presente assim deixou de ser visto como uma continuidade do passado tornou-se algo novo, diferente do passado, ao mesmo tempo o próprio passado já não era mais visto como uma simples continuidade dos mesmos elementos que se repetiam, havia agora uma distinção entre diferentes períodos do passado. A visão das pessoas no Ocidente com relação ao tempo histórico se modificava profundamente.

O passado, como nos mostra Hartog (2013), era o tempo predominante dentro do regime de historicidade clássico, típico da Antiguidade e da Idade Média quando então a história era tida como mestra da vida e o passado colocava-se como o significador da realidade presente. O futuro chegou até a ganhar certa força a partir das religiões reveladas (principalmente no Cristianismo e no Islamismo) onde a escatologia possuía acentuado relevo. Mas mesmo na visão destas religiões monoteístas o futuro era significado pelo passado.

Com a emergência dos prognósticos, porém, o futuro tornou-se um campo de possibilidades finitas dentro de cálculos de probabilidade, gerando algumas consequências como a capacidade dos Estados Modernos preverem alguns acontecimentos e a capacidade de se prepararem para possíveis surpresas. Assim o prognóstico tornou-se um momento consciente de ação política, pois ao ser formulado já se colocava como elemento alterador de uma determinada situação.

Foi com a emergência da filosofia da história vinculada ao Iluminismo, no século XVIII, que a nascente modernidade, em termos de visão de futuro, se desvinculou verdadeiramente das antigas concepções ao inaugurar o futuro inédito, aquele que poderia ser construído como algo novo, modificando substancialmente a realidade. Nesse ponto, política e profecia se mesclavam em uma filosofia do progresso onde prognósticos racionais mesclavam-se a previsões salvacionistas de cunho secular,

levando na prática as ações da era das Revoluções. A Revolução Francesa colocou-se como o marco inaugurador de um novo regime de historicidade, o moderno. Onde o futuro se tornava o tempo preponderante, substituindo o passado, nessa função. Sobre essa mudança no Regime de historicidade, Hartog nos diz que

O historiador não produz mais a exemplaridade, mas está em busca do único. Na historia magistra, o exemplar ligava o passado ao futuro, por meio da figura do modelo a ser imitado. [...]

Com o regime moderno, o exemplar como tal desaparece para dar lugar ao que não se repete. O passado é, por princípio ou por posição, ultrapassado. (2013. p.140).

No século XIX, o regime de historicidade das sociedades ocidentais passa a se pautar por uma predominância do futuro com relação ao presente e ao passado, foi o período das utopias seculares como o Liberalismo, o Positivismo, o Socialismo e o Anarquismo, que diante do progresso viam o futuro com esperança e otimismo. Como o gênero biográfico foi afetado diante dessa profunda mudança na forma de se ver e escrever a história, inclusive com a mudança do próprio regime de historicidade, entre os séculos XVIII e XIX?

Na verdade, desde o século XVII a ruptura da modernidade que vinha se constituindo acelerou o movimento rumo a individualização. A concentração de poderes nas mãos dos monarcas levou os olhares de muitos biógrafos para o destino excepcional de alguns indivíduos, notadamente os reis e rainhas. Inclusive estes possuíam em suas cortes historiógrafos responsáveis por transmitir as boas obras do reinado a posteridade. Continuava a haver a exemplaridade do regime de historicidade clássico. Contudo brechas importantes foram abertas a partir de finais desse século, através da difusão da filosofia iluminista na França e do liberalismo de John Locke, na Inglaterra.

Entre os séculos XVIII e XIX, surge a figura do biógrafo profissional, a escrita de biografias vai se tornando sistematizada e continuada. Com a crescente oposição aos regimes absolutistas desenvolvida pelos iluministas, e pelos liberais, a exemplaridade do gênero biográfico desce do pedestal dos personagens excepcionais e se difunde pelo corpo da sociedade. Inclusive surge uma outra noção de quem deve ser biografado, ou quem é exemplo para a sociedade. O herói e o personagem excepcional, começa a ser substituído pelo “grande homem”.

Em uma sociedade desejosa de paz e que via o progresso como seu horizonte de expectativas, onde os valores liberais estavam a se aprofundar, como a do século XVIII, o “grande homem” substituíu o herói como a figura de proa das biografias. Apesar, porém, da força do individualismo burguês na filosofia iluminista, o coletivo também fazia sentir o seu peso aos poucos. O grande homem, nesse caso, seria aquele que faria coincidir sua individualidade e conquistas pessoais com a vontade coletiva de uma época. Os valores que o grande homem deveria exemplificar, seguindo ainda o modelo exemplar, seriam a moderação e a criatividade. Os méritos individuais teriam então uma profunda capacidade generalizante. A grandeza passou a estar vinculada às artes e ao desenvolvimento intelectual. Em um momento em que começa a se romper o regime de historicidade clássico e que em meio às suas brechas começa a se gerar o regime de historicidade moderno, a exemplaridade da narrativa biográfica continua firme através das histórias de vida dos “grandes homens”. (DOSSE, *Op. Cit.*).

É no auge do século das luzes, também, que uma nova obra autobiográfica ganhará relevo e fará com que o gênero autobiográfico possa de fato emergir, estamos falando das *Confissões* de Rousseau. Com um caráter já bem diferenciado das *Confissões* de Santo Agostinho, Jean-Jacques Rousseau inaugura a autobiografia moderna.

Com o Iluminismo se consolida uma nova visão ligada à filosofia da história, onde a história passa a ser encarada como um coletivo singular, ao invés de histórias, haveria então uma História Universal ou Geral. Onde todos os povos deveriam se encaminhar para o progresso nos moldes europeus liberais. Os “grandes homens” presentes nas biografias do período passam a ser os representantes desse universal. O espaço individual pouco a pouco vai sendo suplantado pelo coletivo nas explicações e na escrita da história.

Quanto às figuras heroicas, elas continuaram povoando as biografias, contudo não mais como seus principais personagens. Houve entretanto ainda um momento de glória para tais figuras no gênero biográfico quando da Revolução Francesa.

A Revolução Francesa representa o emergir do regime de historicidade moderno, onde o futuro se torna o tempo predominante. O presente ocorria com base no porvir e nas utopias seculares que foram se constituindo a partir da Revolução ou contra ela. A heroicização de personagens da Revolução através da escrita de

biografias se dava sob novos moldes. Afinal uma Revolução que se apresentava como o prolongamento da vontade do povo seria contrária a si mesma se apresentasse na escrita o mito heroico da forma como era narrado até então. Dessa forma, o que brilha nas novas biografias são os acontecimentos revolucionários que transcendem a esfera individual. O acontecimento é que heroiciza os indivíduos e não o contrário como ocorria antes.

Uma outra questão que merece destaque é o crescimento dos nacionalismos europeus após a Revolução Francesa. Com a Revolução a nação passa a ocupar o lugar dos reis ou de Deus na formação da identidade francesa. Esse processo nacionalizante influenciaria depois as identidades de outros povos europeus. É nesse contexto que a história ganha importância na formação das identidades nacionais, e as biografias também.

No século XIX a história emerge como ciência. O que contribuiu para esse fato foi principalmente a visão historicista, que já no século XVIII estava em confronto aberto contra a filosofia iluminista, propunha não uma filosofia da história que se movesse do presente para o futuro, mas pelo contrário uma visão de retorno do presente ao passado. De forma que, as primeiras atividades realmente profissionais ligadas à história, surgiram como contraponto ao regime de historicidade moderno que estava a se constituir por meio da filosofia da história ligada aos pressupostos iluministas. (REIS, 2002).

Os historicistas trabalhavam com uma concepção de tempo aristocrática, desacelerada e conservadora, colocando-se de forma veemente contra a Revolução e contra a nova concepção de tempo burguesa caracterizada pela sensação de aceleração. Apesar, porém, de todo seu conservadorismo e antiuniversalismo foram os historicistas os responsáveis por desenvolver uma razão histórica que se consolidou no século XIX, através da Escola Metódica Alemã, caracterizada por uma história científica e documentada, opondo-se à filosofia da história iluminista e a ideologia de progresso. Seu maior expoente, Leopold Von Ranke, confere através de seus trabalhos autonomia ao pensamento histórico, frente a filosofia da história.

Enquanto que no decorrer do século XIX, houve a consolidação do regime de historicidade moderno baseando-se numa relação dialógica com o modelo proposto pela filosofia da história, por outro lado a profissão histórica se consolidou através da

emergência da ciência histórica baseada principalmente no historicismo que deu origem a Escola Metódica Alemã.

A ciência histórica foi prussiana durante muito tempo, seguindo o método Rankeano. Enquanto que em outros lugares predominava uma visão mais universalista vinculada a filosofia da história. Os Franceses, no entanto, importam o método Alemão após a derrota na Guerra Franco-Prussiana contra os alemães durante o governo de Napoleão III. A adoção do método Rankeano pelos franceses se deve a percepção de que o nacionalismo dos soldados germânicos era incentivado pelo seu formato de Ensino de História escolar. A partir daí os franceses adotam também um modelo historiográfico profundamente nacionalista em seu Ensino de História escolar. Levando inclusive a emergência de um revanchismo contra os alemães.

A profissionalização do historiador e a cientificização da história em um contexto de expansão do Positivismo⁸ gerou duas posições antagônicas frente a produção de biografias. Um primeiro grupo formado por historiadores influenciados pelo Historicismo passou a superestimar esse gênero enquanto elemento de importância na formação da identidade nacional, para eles os valores pátrios estariam presentes nos “grandes homens” da nação que deveriam ser o exemplo da juventude. Dessa forma, há uma continuidade na escrita e consumo de biografias heroicas, ou seja a escrita biográfica que heroicizava o personagem biografado buscando com isso manter uma função exemplar. Essas foram difundidas principalmente no Ensino de História escolar. A relevância do indivíduo frente as histórias nacionais é indiscutível para esse grupo de historiadores.

O segundo grupo, mais influenciado pela filosofia da história e pelos pressupostos do positivismo considera as biografias como um gênero de menor valor e sem importância frente a uma historiografia que se pautava pelo universalismo. Para estes o indivíduo não é realmente significativo frente a busca por leis gerais. O universalismo e a busca da compreensão acerca das estruturas que formariam a realidade social fortemente presente nesse grupo dificulta ou inviabiliza a escrita profissional ou acadêmica de biografias em seu modelo heroico ou em qualquer outro

⁸ Conceito filosófico caracterizado pela ideia de triunfo da ciência. Seus seguidores acreditavam que o conhecimento científico seria capaz de compreender com o tempo e a realização de pesquisas toda e qualquer manifestação natural e/ou humana. A mesma foi desenvolvida inicialmente pelo Francês Auguste Comte.

modelo. O que importa para esse grupo de estudiosos são as estruturas que formam a realidade não as questões individuais. O paradigma estruturalista dá assim seus primeiros passos na história e nas ciências sociais e/ou humanas influenciado por uma visão cientificista ligada a busca por leis gerais vinculadas ao positivismo presente nos meios intelectuais e acadêmicos do século XIX.

Profundas discussões e reflexões sobre os limites e as possibilidades de estudo acerca do indivíduo frente a sociedade, ocorriam nesse contexto. Historiadores alemães como Humboldt, Herder, Meinecke e Droysen desenvolveram reflexões importantes no período em busca de respostas para as problemáticas levantadas por essa dicotomia. Uma dessas reflexões refere-se ao “pequeno x”. Desenvolvida por Droysen, em 1863.

Se chamamos *A* o gênio individual, a saber, tudo o que um homem é, possui e faz, então este *A* é formado por $a + x$, em que *a* contém tudo o que lhe vem das circunstâncias externas, de seu país, de seu povo, de sua época, etc., e em que *x* representa sua contribuição pessoal, a obra de sua livre vontade. (DROYSEN *apud* LORIGA, 2011, p. 14).

Reflexões como essas ocorriam em meio aos choques entre uma filosofia da história universalista e um historicismo nacionalista com grande influência sobre a escrita da história. A força política do povo, da coletividade como sujeito social contrastava com uma história biográfica que se revestia cada vez mais de tonalidades elitistas.

O paradigma estruturalista na escrita da história foi se constituindo a partir da passagem de uma visão historicista para uma visão estruturalista, que se baseava em grande medida na filosofia da história. Contribuiu muito nesse sentido a expansão do Materialismo Histórico, ligado aos pensadores marxistas e ao próprio Karl Marx. E a consolidação da Sociologia através de pensadores positivistas e estruturalistas como Émile Durkheim.

No meio acadêmico com a difusão do cientificismo positivista e a paulatina expansão do paradigma estruturalista a escrita biográfica foi perdendo toda a notoriedade passando a ser tida como um gênero inferior, já em finais do século XIX e grande parte do século XX. Contudo a mesma não perdeu sua popularidade. Quando os historiadores deixaram de lado a escrita biográfica, outros profissionais como jornalistas e romancistas continuaram a produzi-la, e a escrita de biografias continuou a fazer sucesso.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial houve um forte declínio das ideologias nacionalistas nos meios intelectuais europeus, tendo como consequência a decadência da visão historicista baseada em uma história que deveria exaltar o nacionalismo, ao mesmo tempo em que a filosofia da história caracterizada pelo universalismo e pela visão de progresso, se tornou o paradigma predominante no século XX.

Durante a Grande Guerra e o pós guerra, em meio a problemas que atingiam grande parte da população do planeta, o paradigma historicista caiu em uma profunda crise, a pergunta que inicia o livro *Apologia da História*, de Marc Bloch, é bem reveladora desse contexto: “Papai, então me explica para que serve a história.’ Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador.” (BLOCH, 2002, p.41) De fato, a perspectiva historicista tinha alimentado em parte o nacionalismo exacerbado que se tornou um dos motivos do conflito generalizado no continente europeu. Com o fim da Grande Guerra passou a existir uma profunda necessidade de que a história pudesse se fundar em outras perspectivas paradigmáticas.

Foi nesse contexto que desenvolveu-se na França a *École des Annales*, que se constituiu em torno de um periódico acadêmico seguindo uma perspectiva estruturalista e interdisciplinar. Os historiadores ligados aos *Annales*, como Marc Bloch e Lucien Febvre, pretendiam a escrita de uma História-Problema que viesse a superar uma história *événementielle* ligada as escolas metódicas influenciadas pelo Historicismo e pelo Positivismo. De fato, os historiadores ligados aos *Annales* pretendiam superar o ídolo do cronológico, o ídolo do indivíduo extraordinário e o ídolo da História Política factual presentes na história escrita pelos historiadores das escolas metódicas alemã e francesa.

De fato, uma história marcada principalmente por aspectos políticos e trabalhada predominantemente de forma factual, subjetivista, e exaltadora de indivíduos foi a maior vítima da Revolução historiográfica dos *Annales*. “Havia chegado a hora de passar da história dos tronos e dominações para a dos povos e sociedades” (RÉMOND, 2003, p.18). Consolidava-se um modelo surgido a partir da filosofia da história, buscando agora se despir de suas características positivistas.

As biografias, nesse contexto, passaram a ser mais fortemente rejeitadas pelas ciências humanas no meio acadêmico. As mesmas eram vistas como um gênero mais

próximo da literatura, devido a seu diálogo com aspectos ficcionais. Ou ainda como resquícios de uma história factual que deveria ser rejeitada como um modelo a ser superado em suas limitações que supervalorizavam os aspectos políticos. Por outro lado, isso se deu também, devido ao avanço do próprio modelo estruturalista que trabalha com questões mais gerais, deixando as questões individuais esvaziadas de importância científica.

2.2 DAS BIOGRAFIAS MODAIS AS BIOGRAFIAS HERMENÊUTICAS

Entre as décadas de 1920 e 1960 houve um momento em que o gênero biográfico esteve em profundo descrédito acadêmico devido a predominância do modelo estruturalista nas ciências humanas. Em meio a esse período a escrita da história se apropriou de elementos da biografia para si, no sentido de que alguns historiadores mais eruditos se aventuraram a trabalhar com as chamadas biografias modais. Inaugura-se assim a segunda fase da escrita de biografias. (DOSSE, *Op. Cit.*). Nestas biografias modais o que vale realmente é a exemplificação e/ou ilustração de comportamentos e crenças de um meio social. A capacidade generalizante é sempre buscada como elemento, para a compreensão mais aprofundada das estruturas e não das singularidades individuais.

Em outras palavras as biografias heroicas que serviam como exemplos a serem seguidos pelos indivíduos foram substituídas na escrita da história por uma nova forma de escrita biográfica onde os personagens passaram a ser exemplos ou modelos das estruturas sociais, culturais, mentais, econômicas em que estavam inseridos. A biografia modal nesse sentido passou a ser encarada como produção historiográfica. Como história a escrita dessa forma de biografia passou a perpassar a necessidade de um problema de pesquisa histórico desenvolvido a partir de referências conceituais e fontes ligadas a pesquisa desse campo de estudos.

Na primeira geração dos Annales por exemplo, Lucien Febvre escreveu sobre Rabelais e Lutero, o que interessa de fato nessa escrita, porém, são as estruturas mentais da época, não Rabelais ou Lutero em si. A segunda geração liderada por Fernand Braudel, ainda mais fechada até mesmo a biografias históricas, também conheceu alguns textos biográficos sobre Carlos V e Felipe II, desenvolvidas pelo

próprio Braudel. Mesmo em um momento em que as estruturas tomavam veementemente o lugar dos sujeitos na narrativa histórica.

A escrita de biografias históricas, no período que vai da década de 1920 a 1960 se tornou no mínimo extremamente tímida e na prática verdadeiramente escassa. No entanto, as biografias continuavam sendo um grande interesse popular sendo escritas por profissionais de outras áreas desde romancistas a jornalistas ou ainda lideranças políticas como Churchill que chegou a escrever alguns ensaios biográficos nesse período.

O Regime de Historicidade Moderno que tem o futuro como tempo predominante, enquanto espaço de concretização das utopias coletivas ganhou força no século XX, em um momento em que o paradigma estruturalista era o modelo do espaço acadêmico. Nesse mesmo período o mundo foi sacudido por inúmeras revoluções e movimentos que pretendiam construir o futuro almejado. Desde as Revoluções Russa, Chinesa e Cubana até as lutas contra o Neocolonialismo na África e na Ásia todos os movimentos se pautavam por um discurso político que via no futuro a superação dos males presentes através das conquistas coletivas da sociedade. Quando se pretende a construção do coletivo pouco espaço resta para o individual daí o pouco espaço para a escrita biográfica neste período.

Na terceira geração dos *Annales* as biografias históricas voltam a ganhar espaço, como o Guilherme Marechal, de Georges Duby (1987), ainda seguindo um modelo de biografia histórica modal, onde Guilherme interessa como representativo do universo mental da cavalaria em um momento em que a mesma está em vias de extinção, e novos valores socioculturais ganham força.

A obra *Guilherme Marechal, ou o melhor cavaleiro do mundo* traz certa inovação a narrativa histórica pela forma de sua escrita. A narrativa se assemelha a de um romance. O autor se utilizou fartamente de aspectos da literatura para desenvolver sua narrativa histórica. Já que biografia, literatura e história possuem certas aproximações. O autor funde em seu discurso histórico a pesquisa com base em uma História-Problema, tendo como fonte histórica o *panegírico*⁹ medieval sobre Guilherme Marechal, com a linguagem literária, dando origem a uma biografia histórica bastante original. Quando a obra foi escrita, porém, o formato das biografias

⁹ O *panegírico* é uma forma de narrativa biográfica existente desde a Antiguidade. Caracteriza-se por ser um discurso elogioso sobre um determinado personagem na forma de uma sequência biográfica.

históricas modais já estava sendo substituído por uma outra forma de narrativa biográfica, identificadas por Dosse (*Op. Cit.*) como a Idade Hermenêutica.

Antes da obra de Duby, sobre Guilherme Marechal, ainda na década de 1970 o estruturalismo predominante nas ciências humanas começa a ser questionado, frente a crise do Estado de Bem-Estar Social no Ocidente; bem como, as Revoluções Cultural e Social, que colocam outros elementos identitários que não a categoria classe social no centro dos debates políticos; além dos movimentos contrários ao autoritarismo do bloco socialista no leste europeu. O futuro coletivo já não parecia mais tão atingível.

Uma nova forma de perceber e escrever biografias começa a emergir. A Idade Hermenêutica começa a dar seus primeiros sinais. Esse período, que começa a se constituir a partir de finais da década de 1970, na escrita de biografias históricas corresponde a revalorização da singularidade dentro das ciências humanas, que motivaram não só a retomada do interesse pela biografia como também sua transformação em um gênero mais reflexivo. (DOSSE, *Op. Cit.*).

Os precursores da biografia histórica típica da idade hermenêutica foram historiadores italianos como Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Poni, através da metodologia da micro história. Em vez de partir de um indivíduo típico de uma determinada categoria, como nas biografias modais, os historiadores que utilizam essa metodologia ocupam-se das estratégias individuais dentro da complexidade dos elementos em jogo e do caráter imbricado das representações coletivas, desenvolvendo estudos de casos “excepcionais normais”¹⁰. (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989).

Uma obra ligada a micro história que rapidamente se tornou um sucesso de público foi *O Queijo e os Vermes*, de Ginzburg (2006). Nesta obra o autor busca indícios da cultura oral e da mentalidade popular do campesinato italiano no período da Reforma Protestante (Século XVI), por meio da pesquisa de processos da Santa Inquisição movidos contra um moleiro Friulano, conhecido popularmente como Menocchio. Ao analisar essa documentação e narrar historicamente esses fatos, o autor termina por montar um quadro ligado a história de vida de Menocchio. Com uma

¹⁰ Categoria desenvolvida por Grendi para tratar de documentos aparentemente (ou realmente) excepcionais, que dão voz a grupos subalternos e/ou minoritários que se revoltam contra comportamentos e crenças da maioria.

escrita que se aproximava de uma biografia histórica. Outros historiadores italianos seguiram pelo mesmo caminho, inaugurando um novo período na escrita de biografias históricas.

Foi diante da crise do regime de historicidade moderno que emergiu a idade hermenêutica na escrita de biografias. Essa crise se dá na medida em que o futuro vai deixando de ser visto como de progresso e desenvolvimento contínuo. A medida em que as utopias vão cedendo lugar as distopias. O futuro vai se fechando enquanto possibilidade de uma melhor existência que o presente.

A culminância desse processo de declínio da visão de progresso com relação ao futuro se deu com a queda do muro de Berlim, em 1989, pondo um fim ao regime de historicidade moderno que via no futuro o espaço de realização das utopias coletivas. Da mesma forma que esse regime de historicidade havia substituído o modelo da *historia magistra*, agora se vê sendo progressivamente abandonado frente a um novo modelo que tem no presentismo seu foco. O regime de historicidade que vivenciamos na atualidade caracteriza-se por uma brusca diminuição tanto do espaço de experiência, ligado ao passado, como do horizonte de expectativas, vinculado ao futuro, na experiência de temporalidade dos seres humanos. (HARTOG, *Op. Cit.*).

Um intenso presentismo tem se alargado, o que se reflete também no fazer e pensar historiográfico. O gênero biográfico também passa por mudanças, principalmente no que se refere as biografias históricas. Nesse contexto, a hermenêutica fenomenológica ligada a Paul Ricoeur torna-se o modelo de consciência histórica predominante no ocidente pós-1989. (REIS, 2011).

A Idade Hermenêutica corresponde a essa crise do regime de historicidade predominante até 1989. Atualmente, a escrita biográfica tomou parte do centro das discussões sobre a historiografia voltando com força total a escrita da história. Dentro de novos aportes teórico-metodológicos. Com novos objetos, e novos sujeitos a serem trabalhados. Esse novo contexto contempla não apenas as biografias históricas, mas também as narrativas biográficas ligadas a outras áreas do conhecimento.

Na filosofia, temos o desenvolvimento da biografia existencialista de Sartre, com sua trilogia inacabada, *L'idiote de la famille*, onde é desenvolvida uma biografia de Flaubert, numa abordagem fenomenológica e existencialista, onde o autor procura utilizar as diversas ciências humanas propondo-lhes uma unificação na busca do resgate de uma história de vida contemplada do ponto de vista reflexivo.

Entre sociólogos e antropólogos, no caso dos primeiros, principalmente vinculados a Escola de Chicago, popularizaram-se, desde a década de 1970, os relatos de vida, geralmente anônimas, sendo um misto de autobiografia e biografia, tendo vínculos muito fortes com a História Oral. Inclusive é importante salientar que a história se inspira nesse domínio da Sociologia para ter um melhor controle dentro do processo de multiplicação de suas fontes. Surgindo a partir daí o reconhecimento das testemunhas nos processos de pesquisa histórica.

O processo de estabelecimento de relatos de vida nas ciências sociais, não se deu sem críticas. Pierre Bourdieu coloca a história de vida como uma noção do senso comum que teria entrado de contrabando no espaço científico. Nesse sentido, as descreve como uma ilusão biográfica. Seria, como demonstra o autor, ilusório acreditar que uma vida possa ser trabalhada dentro de um relato coerente e orientado em uma sequência como se o sujeito fosse sempre idêntico a si mesmo. Na verdade Bourdieu nos apresenta o sujeito como fragmentado e múltiplo ao longo do tempo. (BOURDIEU *in* AMADO; FERREIRA, 1996, p. 183-191). A narrativa biográfica da Idade Hermenêutica a partir daí apropria-se da crítica bourdieusiana, passando a apresentar sujeitos fragmentados dentro de processos que levam em consideração a historicidade do próprio sujeito a ser biografado.

Além da centralidade do singular em um movimento racional de reflexividade a escrita de biografias históricas na Idade Hermenêutica, possibilita a apresentação de figuras plurais e multifacetadas modificando a abordagem do próprio gênero biográfico como um todo. Nesse sentido, temos as biografias construídas no sentido de desconstruir e reconstituir o imaginário social criado em torno de figuras tidas como excepcionais como por exemplo o São Luís e o São Francisco de Assis de Jacques Le Goff, historiador ligado a terceira geração dos Annales. Por outro lado, temos os biografemas, que seriam baseados em descrições e análises de pequenos detalhes a respeito de um indivíduo, revelando sujeitos fragmentados e dispersos, como apresentados por Bourdieu, em sua Ilusão Biográfica. Os principais autores ligados aos biografemas são Roland Barthes, Alain Buisine, Jean-Bertrand Pontalis e Florence Delay.

O gênero biográfico assim como a história durante muito tempo centrou-se no percurso de “pessoas excepcionais” e de grandes fatos e acontecimentos, deixando de lado o “ser humano comum”, foi exatamente a crítica a esse modelo típico da idade

heroica e da *historia magistra vitae* que reorientou a historiografia a olhar mais profundamente para as massas e lógicas coletivas, a Escola do *Annales* contribuiu fortemente no sentido de levar a historiografia a problematizar as estruturas onde se inseriam os silenciados da história. Contudo essa atitude teve como consequência de certa maneira um eclipse do gênero biográfico, que se viu deslegitimado. Com a ressignificação da biografia histórica na atualidade regida por uma perspectiva hermenêutica, os anônimos da história, através da superação de ausências e falhas nas fontes desenvolvidas por competentes historiadores também começam a se fazer presentes nas biografias históricas.

Dentre os historiadores que se destacam nessa perspectiva biográfica, voltando as costas para a biografia modal e também para casos excepcionais presentes em documentos judiciais, destacam-se Alain Corbin, com seu Pinagot; Jean Vassort que desenvolve uma pesquisa acerca de documentos pessoais encontrados com o operário Pierre Bordier; e por fim Jean Maitron, que conseguiu mobilizar trezentos autores e mais de cem mil resumos biográficos de vidas de operários na obra *Dictionnaire*. Trazendo assim, elementos de enriquecimento para a própria história social. Sua obra chegou a ser considerada um monumento nacional na França. (DOSSE, *Op. Cit.*).

É preciso ressaltar que para além dos *Annales* na França e da micro história Italiana. Outras escolas historiográficas também acabaram por se render a escrita de biografias, como a historiografia social britânica. Um exemplo significativo nesse campo é a obra *Pessoas Extraordinárias* de Eric Hobsbawm (1998) onde o mesmo trabalha com a narração de vida de pessoas comuns buscando compreender contextos maiores, como a formação da consciência de classe entre os operários em diferentes locais e temporalidades.

Um outro campo que merece destaque é a Nova História Política ligada a René Rémond dentre outros historiadores. A história política neste período de consciência histórica hermenêutica também ressuscitou sob novos aportes teórico-metodológicos. Diante dessas novas perspectivas as biografias históricas de figuras políticas também passam a compor o quadro da escrita biográfica na atualidade. (LEVILLAIN *in* RÉMOND, 2003, p.141-184).

A produção historiográfica brasileira também acompanha essa verdadeira explosão biográfica atual, dentro de uma perspectiva hermenêutica, a historicização

de tal processo, bem como das relações entre o gênero biográfico e a escrita da história no Brasil é o assunto do próximo tópico.

2.3 RELAÇÕES ENTRE NARRATIVA HISTÓRICA E GÊNERO BIOGRÁFICO NO BRASIL

A emergência de uma historiografia nacional, inicia-se com o estabelecimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, com o intuito de dar subsídios para a formação do Estado Nacional, no sentido da constituição de uma comunidade imaginada. Em outras palavras, pretendia-se desenvolver uma historiografia que possibilitasse formar uma identidade nacional, assim como ocorreu nos diversos países do Ocidente. A história nesse sentido é o carro chefe na formação dessa nova identidade. Nesse sentido, a influência do Historicismo e das Escolas Metódicas é bem nítida na historiografia brasileira do século XIX.

Um outro elemento fortemente presente na historiografia brasileira deste período é a busca de cientificidade na escrita da história nacional, característica essa influenciada pela Filosofia Positivista. Em suma, as principais influências da historiografia nacional no oitocentos foram o Historicismo, o Positivismo e a Escola Metódica Alemã.

Com relação a escrita de biografias podemos afirmar que vários importantes historiadores ligados ao IHGB como Januário da Cunha Barbosa, João Manuel Pereira da Silva, Joaquim Norberto de Souza Silva, Manuel Duarte Moreira de Azevedo, Joaquim Manoel de Macedo e Francisco Adolfo de Varnhagen, dentre outros escreveram sobre histórias de vida. (CEZAR, 2003, p. 75). Entretanto, não houve realmente uma grande quantidade de produções biográficas vinculadas ao IHGB, pelo contrário inicialmente foram poucas as notas biográficas. As notícias biográficas não tinham mais que duas ou três páginas. Segundo o historiador Capistrano de Abreu tratavam-se de apontamentos para “colorir afrescos mais vastos”. (ABREU *apud* SCHMIDT *In* CARDOZO; VAINFAS, 2012, p. 200).

Apesar da biografia histórica não ser uma prioridade na formação da história nacional, o primeiro secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, iniciou a partir de 1839, uma série de artigos que tratava dos brasileiros ilustres, inspirando-se em

Plutarco. O viés abordado na escrita dessas biografias era o da *Historia Magistra Vitae*, visando-se trabalhar com personagens emblemáticos como exemplos a serem seguidos pelos leitores na formação da nova nação. Na verdade grande parte dos historiadores que se dispunham a trabalhar com biografias no Brasil do oitocentos possuía influência direta ou indireta de Plutarco. João Manuel Pereira da Silva chegou a lançar uma obra intitulada *O Plutarco Brasileiro*, em 1847.

Enquanto uma perspectiva mais historicista influenciava a escrita de biografias, o Positivismo incentivava os historiadores brasileiros a desenvolverem trabalhos mais vinculados a busca da estruturas e padrões gerais na explicação da realidade. Esse cientificismo positivista se fortaleceu ainda mais na passagem do século XIX para o XX, com a Proclamação da República no Brasil, enquanto a influência da Escola Metódica Francesa começava a suplantiar a Alemã na escrita da História do Brasil.

Apesar da influência crescente do modelo estruturalista houve toda uma série de discussões ao longo do século XIX e início do XX em torno do desenvolvimento do panteão de heróis nacionais que formou-se de maneira até heterogênea para o período, contudo até a década de 1920, não houve uma grande atenção voltada para a escrita de biografias históricas no Brasil.

A partir da década de 1920, com o final da Grande Guerra e a crise dos valores éticos e políticos liberais, houve um processo de ressignificação dos indivíduos frente a realidade, o que influenciou vários intelectuais brasileiros a produzir uma série de trabalhos baseados em revisões biográficas, onde apesar do modelo *Historia Magistra* ainda predominar, isso ocorria em moldes renovados, pelas lentes do social, principalmente nas décadas de 1930 e 1940. Por outro lado, o Paradigma Estruturalista que já havia conquistado o mundo ocidental passou a influenciar profundamente a produção intelectual no Brasil. Obras estruturalistas que buscavam grandes sínteses acerca da formação da nação, como os trabalhos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. demonstram claramente o avanço deste paradigma no Brasil, ainda na primeira metade do século XX.

Nas décadas de 1960 e 1970, com a consolidação das Universidades como lugar da produção historiográfica, o paradigma estruturalista torna-se hegemônico no Brasil, sob a dupla influência do Marxismo e da segunda geração da escola dos *Annales*. O gênero biográfico já em profundo descredito acadêmico em todo o Ocidente, passa pelo seu momento de eclipse também no Brasil.

No entanto, é preciso ressaltar que enquanto a academia passa a rejeitar a escrita biográfica, a produção de material didático para a educação escolar segue o processo inverso. Em um período em que a Ditadura Civil-Militar está em seu auge. Disciplinas escolares como Moral e Cívica e Estudos Sociais trazem toda uma série de notas biográficas com histórias de vida de personagens através dos quais o regime pretendia legitimar o autoritarismo e o ufanismo da ideologia estatal vigente.

Apenas a partir de meados da década de 1980, a biografia volta a fazer parte da escrita da história no Brasil, já resignificada sob novos aportes teórico-metodológicos. A Idade Hermenêutica faz sua estreia no país Os jornalistas ocupam a dianteira na produção de biografias históricas nesse período. Tendo com seu estilo envolvente baseado no *New Journalism*¹¹, conquistado o público e a crítica, inicialmente bem mais que os próprios historiadores de ofício. (SCHMIDT, 1997).

Os historiadores, entretanto, foram conquistando gradativamente mais espaço na escrita de biografias no Brasil, a partir da década de 1980. Desenvolvendo obras, que passaram a contar com recursos de outras áreas como a literatura. Desenvolvendo assim narrativas históricas inovadoras do ponto de vista acadêmico e de forma geral cada vez mais atrativas ao grande público. De forma geral, a inspiração para a escrita de biografias históricas por historiadores no Brasil, parte da micro história italiana e da “história vista de baixo” britânica, de inspiração marxista.

Atualmente há quatro campos temáticos onde as biografias históricas no Brasil se fazem presentes na atualidade. O primeiro diz respeito ao estudo de indivíduos pertencentes às classes populares e grupos excluídos socialmente. A segunda área engloba historiadores da escravidão e do período pós abolição, resultando em um panorama heterogêneo. O terceiro campo engloba os antigos personagens “excepcionais” (Líderes políticos, dentre outros), dentro de uma nova roupagem teórica e narrativa. Por fim, o quarto campo possui uma perspectiva teórica advinda do pensamento de Foucault, desenvolvendo-se através da investigação de práticas discursivas e não discursivas que constituem determinados sujeitos históricos.

Dentro do primeiro viés alguns pesquisadores investigam a trajetória de militantes brasileiros ou estrangeiros. Como exemplo dessa perspectiva colocamos a

¹¹ Modelo de escrita jornalística desenvolvido nos EUA, da década de 1960. Tendo como expoentes Truman Capote, Tom Wolfe e Norman Mailer. Baseava-se na aplicação de técnicas ficcionais a textos de não-ficção. (SCHMIDT, 1997, p. 5-6).

dissertação de mestrado *A Trajetória do Militante Socialista Antônio Guedes Coutinho na Perspectiva de sua Vida Cotidiana (1868-1945)*, de Benito Bisso Schmidt (1996), onde o autor parte da perspectiva a vida cotidiana, analisando as questões familiares, o trabalho, o estudo/produção intelectual e a militância do personagem em questão. Apresentando assim, a perspectiva do cotidiano como campo de análise para a biografia histórica.

Com relação ao segundo viés existem várias obras que trazem importantes inovações do ponto de vista da narrativa histórica. Destacamos aqui as obras *Domingos Sodré, Um Sacerdote Africano*, de João José Reis (2008) e *Lima Barreto: triste visionário*, de Lilia Moritz Schwarcz (2017). A primeira traz uma relação profunda entre a realidade histórica e a escrita ficcional, por meio das suposições desenvolvidas pelo historiador diante da ausência de fontes que pudessem revelar algumas informações. Não deixando de lado em nenhum momento porém, a questão crucial da verossimilhança necessária a escrita da história. Na obra de Schwarcz, por sua vez, fica claro o objetivo não de compreender o personagem por meio do contexto no qual está inserido, como nas biografias modais, mas de fazer o caminho inverso, ou seja perceber a realidade da época por meio da análise do personagem. A escrita biográfica é inovadora nessa obra pela especificidade das questões que a historiadora dirige ao seu protagonista, se orientando pelos textos produzidos pelo mesmo, inclusive, e principalmente, suas obras literárias.

Os personagens excepcionais, ou seja, os tidos como “grandes homens” não foram deixados de lado pelos historiadores, a escrita desse tipo de biografia histórica porém passou por importantes ressignificações, sendo essa perspectiva o terceiro campo temático de desenvolvimento do gênero biográfico entre historiadores brasileiros. Como exemplo dessa perspectiva podemos citar a obra: *Francisco Julião em Luta com seu Mito: golpe de estado, exílio e redemocratização do Brasil*, de Pablo Porfírio (2016). A obra traz a figura de um Francisco Julião multifacetado, alguém que passa por uma série de discontinuidades apesar de continuar sendo a mesma pessoa. Uma pessoa que no final de sua vida passou a combater o mito de radicalismo que havia se desenvolvido em torno de si durante a juventude de militância nas Ligas Camponesas, A busca do personagem pós exílio é por reinserção política no Brasil que passava pelo processo de abertura política rumo a redemocratização.

Por fim, o quarto campo temático, presente na escrita de biografias históricas no Brasil atual. Pode ser exemplificada através da dissertação de mestrado: *Identidades e Representações no Brasil Império: o caso do divino mestre (1846)*, de Alexandro S. de Jesus (2003). Onde o autor busca abordar o caso de Agostinho Pereira, chamado por populares na época de divino mestre, devido a sua liderança frente a uma forma popular de Cristianismo que conquistou vários seguidores no Recife oitocentista. O trabalho do autor se dá através da análise dos variados discursos que foram construídos acerca de tal personagem, seja o discurso da imprensa; de seus acusadores, interrogadores ou do advogado de seu caso, quando de sua prisão e interrogatório; ou mesmo o próprio discurso do Agostinho e de seus seguidores em meio ao interrogatório.

Uma outra obra que trabalha com biografias desenvolvida no Brasil atual e que ao nosso ver merece destaque é o *Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas* (2016), desenvolvido por José Maria G. de Souza Neto, Kalina Vanderlei Silva e Karl Schurster. Neste trabalho os autores trazem uma proposta inovadora ao trabalhar com oitenta pequenas biografias de personagens bem diversificados indo desde a Antiguidade até a História do Tempo Presente, e contemplando figuras históricas de vários continentes. Com um formato e uma linguagem bem acessível ao grande público.

De forma geral, as biografias, sejam históricas ou não, estão em plena expansão na atualidade. Tanto no Brasil como no mundo. Na área do conhecimento histórico é inegável o seu sucesso nos mais diferentes ângulos de análise indo desde o ponto de vista acadêmico até o mercadológico. A Idade Hermenêutica na escrita de biografias gerou uma verdadeira explosão de produções biográficas. Aí moram perigos e oportunidades.

Alertamos aqui para os perigos ligados a utilização por alguns escritores, em sua maioria fora do campo historiográfico, de formas já superadas de escrita biográfica. Aqueles que buscam heroicizar personagens, não problematizando as vidas narradas. Em outras palavras, há também uma escalada de velhos formatos biográficos que não acrescentam muito a um leitor atento e crítico. Nem a uma história que se pretende crítica e problematizadora.

Por outro lado, apontamos as oportunidades do trabalho com biografias dentro de novos aportes teóricos-metodológicos e narrativos no processo de educação

histórica em diferentes espaços. Indo desde o espaço acadêmico até o espaço do cotidiano, onde há comprovado gosto popular pela leitura de biografias. Perpassando pelo uso de biografias no espaço escolar, objeto do presente trabalho.

3 CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA

A história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. [...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, *In*: GONÇALVES; ROCHA; RESNIK; MONTEIRO, 2012, p. 31).

O uso de biografias como recurso didático no Ensino de História não é algo realmente novo. Desde a antiguidade histórias de vida são utilizadas com finalidades educativas. No Brasil, desde o surgimento das primeiras formas de educação formal há biografias sendo utilizadas como recurso didático. No entanto, com a ascensão do paradigma estruturalista paulatinamente estudos biográficos foram perdendo espaço, primeiramente na academia, depois nas escolas.

Apesar da produção de conhecimento acadêmica ter realmente passado por um eclipse em termos de estudos biográficos, principalmente em meados do século XX, no ensino escolar as biografias nunca desapareceram por completo das aulas de História. Mesmo quando o Ensino de História foi excluído da grade curricular e incorporado a outras ciências humanas através da disciplina Estudos Sociais, no período da ditadura civil-militar, as biografias estavam lá fortemente presentes.

A questão é que essas biografias além de serem trabalhadas de maneira factual pautavam-se pelo viés heroico e baseavam-se na exemplaridade sendo instrumentalizadas em um processo de internalização dos valores em curso na sociedade de cada época. Nesse sentido, havia pouco espaço para a crítica histórica acerca de vidas que eram sacralizadas ou demonizadas. Personagens eram tomados da história para encarnar os valores de regimes políticos, sociedades e culturas passando a ser os portadores de todas as virtudes nesse tipo de narrativa. Todo herói no entanto precisa de vilões. E nesse sentido os adversários ou aqueles que eram colocados como inimigos do regime em curso passavam a ser os portadores de todos os vícios.

Para além das figuras heroicas um bom exemplo de vilão desenvolvido através de narrativas biográficas utilizadas na História escolar foi o personagem Domingos Fernandes Calabar. Apesar do mesmo ter sido um senhor de engenho luso-brasileiro,

durante a ocupação de Pernambuco pelos holandeses no século XVII, tornou-se apoiador dos flamengos, passando a lutar contra as forças portuguesas. A partir desse fato, passou a ter sua biografia atrelada a ideia de que seria o maior de todos os traidores da pátria brasileira. Os argumentos dessa narrativa, porém, não resistem a menor crítica histórica. Se questionarmos, por exemplo, se já havia uma pátria brasileira na época ou o conceito está sendo utilizado de forma anacrônica, a resposta que obteríamos é que uma noção de nação brasileira como temos atualmente só vai emergir aproximadamente duzentos anos após os eventos relacionados a ocupação holandesa e ao personagem em questão. Como então ele poderia ser o traidor de algo que ainda não existia? Esse é apenas um exemplo de como as biografias presentes no Ensino de História escolar no Brasil (ou de Estudos Sociais, no período da ditadura) até a década de 1980 tratava os personagens presentes em suas narrativas.

Esse modelo factual, heroico e exemplar presente nas narrativas utilizadas nas escolas brasileiras desde seus primórdios até o final do período ditatorial faz com que atualmente não haja uma boa receptividade ao trabalho com biografias como recurso didático, entre os docentes. Nesse sentido, Kalina Vanderlei Silva afirma,

Como e por que trazer de volta a biografia para a sala de aula? Não seria exagero afirmar que, hoje, muitos professores brasileiros sentiriam um calafrio só de pensar em utilizar biografias como tema de ensino. Isso porque, quando eles próprios estavam na escola, uma das formas de estudar História era decorar datas e fatos relacionados aos *heróis* nacionais. (In PINSKY, 2010, p.13).

Essa rejeição se deve a diversos fatores, dentre eles podemos colocar como uma questão de peso o fato de que o Brasil a algumas décadas, vivenciou o período da ditadura civil-militar, onde estudar biografias em aulas de Moral e Cívica e de Estudos Sociais significava cultivar a memória de *heróis* nacionais, que pudessem representar possíveis virtudes de uma estrutura de poder autoritária e de uma ideologia nacionalista e ufanista vigente no Estado. Com o processo de redemocratização, na década de 1980, o estudo de biografias nas aulas de História foi amplamente rejeitado por muitos professores que viam esse recorte temático como uma característica da “história tradicional” de viés autoritário e factual. Embora a narrativa didática presente no discurso de alguns professores e certos livros tenha permanecido atrelada a essa concepção de história, por um bom tempo. Inclusive com

alguns resquícios na atualidade. O ensino escolar de História no Brasil, trabalhado por professores formados nas universidades se afastou até com certa veemência das narrativas biográficas.

Desenvolveu-se no período de construção da Nova República a necessidade de superação do modelo “tradicional” pelos modelos estruturalistas utilizados nas universidades desde a década de 1960. A partir daí o Ensino de História tanto no Ensino Fundamental como principalmente no Médio se tornou progressivamente estruturalista no Brasil, rejeitando as temáticas biográficas, o que se faz sentir até a atualidade.

Diante desses fatos a historiadora Kalina V. Silva continua sua argumentação em torno do uso de biografias nas aulas de História,

[...] nem tudo o que é “velho” é necessariamente ruim. Se bem empregada, a biografia se torna um elemento a favor do professor dinâmico, que deseja despertar em seus alunos o interesse pela História e ajudá-los no processo de aquisição de conhecimento. (Idem, *Ibidem*).

As biografias desenvolvidas na academia na atualidade não são construídas da mesma forma que em outros períodos. Vivenciam uma profunda renovação, pois a preocupação central dos biógrafos, sejam historiadores ou profissionais de outra área, passaram do sujeito em si para os múltiplos fios que ligam o indivíduo ao seu contexto; ao mesmo tempo em que a escolha dos personagens a serem biografados também mudou passando a incluir até mesmo as pessoas comuns e não apenas os indivíduos excepcionais. (SCHMIDT, 1997, p. 15-16).

No entanto, apesar dos avanços do campo acadêmico em torno desse recorte temático. Nas escolas essa mudança ainda não se fez sentir. Não seria hora das biografias, com sua nova roupagem, voltarem aos bancos escolares?

Existe de fato, um certo temor de que as velhas formas biográficas travestidas como novas possam voltar a fazer parte da realidade escolar. Entretanto, a questão é que as formas biográficas factuais, exemplares e heroicas nunca desapareceram por completo das salas de aula. Acreditamos que o combate a esse antigo formato, que pouco tem a ver com a construção de saberes históricos, perpassa pela utilização das biografias dentro dos novos aportes teórico-metodológicos. Onde o recorte temático biográfico seja trabalhado em sala de aula dentro do viés da História-Problema.

3.1 É POSSÍVEL ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS?

Entendemos aqui o Ensino de História como essencialmente formativo, emancipador e libertador, tendo como finalidade um papel orientador através da consciência histórica. Selva G. Fonseca, em sua obra *Didática e Prática de Ensino de História* (2003), trata da dimensão essencialmente formativa da disciplina História, no sentido de sua grande importância para a vida social, em termos de construção da cidadania e da democracia. Nesse sentido, coloca a necessidade de diversificação de fontes e da dinamização da prática de ensino visando a democratização do acesso ao saber, através da possibilidade de debate entre diferentes visões, superando assim as abordagens até então recorrentes no Ensino Fundamental e Médio.

Ainda segundo a autora novas propostas de Ensino de História emergem da atual produção historiográfica dando voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafiando modelos ideológicos homogeneizadores. A partir desse ponto ela propõe que a pesquisa e a produção de conhecimentos faça parte da sala de aula. A autora não fala em nenhum momento na utilização de biografias nas aulas de História, contudo o caminho é aberto no sentido de colocar que as questões debatidas no ensino da história em cursos de graduação devem chegar ao ensino básico, mediadas pela ação pedagógica de professores que desenvolvam a pesquisa em termos de produção de conhecimentos em sala de aula. Em outras palavras se temas biográficos tem ganhado espaço em meio a academia por que não levar essa temática de volta à escola, dentro de seus novos aportes teórico-metodológicos e com seus novos sujeitos?

Com relação a finalidade orientadora da história através da consciência histórica, podemos afirmar que esse instrumento conceitual aplica-se no sentido de que as ideias que possuímos sobre o passado e as aspirações que temos acerca do futuro participam ativamente de nossas ações e atitudes no presente. Para Jörn Rüsen a consciência histórica é a "(...) soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experienciada evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (2001, p.57).

O ser humano, diferentemente de outros seres vivos, possui a incrível capacidade de refletir acerca do passado, bem como de planejar o futuro. Dessa forma, tanto o passado como o futuro participam ativamente do presente. Como atuamos na realidade a partir de projeções e intencionalidades tudo que fazemos, buscamos fazer ou nos ocorre passa por um processo de atribuição de sentido que depende diretamente da consciência histórica, tornando-a essencial na busca por um sentido existencial.

A consciência histórica, dessa maneira, é um dado antropológico intrinsecamente vinculado a existência humana. Não é um saber adquirido através do conhecimento histórico acadêmico ou escolar, estes não possuem qualquer forma de monopólio acerca da formação da consciência histórica. Em suma, a consciência histórica é um saber ligado à própria historicidade da vivência humana e a identidade das sociedades está diretamente vinculada a mesma. (CERRI, 2011).

Como afirmamos a ciência histórica e o ensino escolar de História não detém de forma alguma qualquer tipo de monopólio na forma de organização da consciência histórica de uma determinada sociedade. De fato, muito antes de lidar com qualquer cultura escolar¹² os indivíduos já estão mergulhados em culturas permeadas por diversas narrativas de historicidade. Essas narrativas históricas estão presentes nos meios de comunicação de massas, nas famílias, nas igrejas, enfim, no meio em que os estudantes vivenciam seu cotidiano. Daí surge a noção de cultura histórica.

A cultura histórica deve ser entendida como uma categoria de análise histórica que remete ao fenômeno do uso da memória histórica no espaço público, ou seja, seria o conjunto de elementos estéticos, cognitivos e políticos associados a produção de sentidos e significados da relação presente/passado/futuro, em seus usos e manifestações públicas em suas mais variadas manifestações. (HAAS JR, 2017).

Narrativas biográficas ou histórias de vida de maneira geral fazem parte da cultura histórica de qualquer sociedade atual. Sejam elas desenvolvidas pelo meio acadêmico ou contadas entre pessoas que buscam uma instrumentalidade educativa exemplar para as mesmas, o fato é que elas participam também da constituição da

¹² Estudos sobre cultura escolar, começam a surgir na década de 1980, ganhando força na década de 1990, tendo em comum a concepção de que a escola é portadora de práticas, noções e valores que a diferencia de outras instituições sociais. André Chervel, nesse sentido, entende que a escola produz uma cultura específica, original e singular. Não devendo ser vista como local de difusão de saberes construídos em outras instituições, como as universidades. (CHERVEL, 1990).

consciência histórica da sociedade. Mesmo quando as biografias foram afastadas do meio acadêmico devido a predominância de um pensamento estruturalista elas não se ausentaram das conversas informais ou das obras cinematográficas e televisivas, nem da lista de obras mais vendidas nas livrarias.

A ciência histórica também faz parte da cultura histórica ocupando, de certa forma, um lugar privilegiado nela devido a legitimidade que possui. Uma legitimação conferida pela operação historiográfica e pela própria sociedade que utiliza tal conhecimento como referencial verossímil acerca de seu passado. As biografias enquanto elemento presente na cultura histórica também podem e devem ser problematizadas pelo conhecimento histórico tanto acadêmico como pela História escolar. Com relação a academia esse trabalho de ressignificação, problematização e retorno da narrativa biográfica vem ocorrendo nas últimas décadas com certo êxito. No ensino escolar de história, por outro lado, não há um trabalho amplo de problematização dessa temática, colocando-a em uma espécie de limbo de onde faz aparições esporádicas, muitas vezes trazendo em si ainda uma narrativa factual, exemplar e heroizante.

Com relação a importância de um conhecimento histórico sistematizado, para além da questão de sua legitimidade, é preciso também ressaltar o aspecto da necessidade de uma ciência histórica e de um Ensino de História, em meio a cultura histórica. Há sempre uma luta em torno do passado e da memória, onde muitas vezes grupos tentam legitimar suas práticas e pretensões a partir da fabricação de passados úteis aos seus propósitos mesmo que inconsistentes diante de uma análise mais sólida dos indícios apresentados. Daí surge a necessidade de um conhecimento que sistematize e desenvolva a crítica em torno do estudo dos indícios que remetem ao passado para que esse não seja usado e manipulado em benefício de determinado grupo. É preciso ter consciência de que existem relações de poder presentes no processo de criação de referenciais históricos de identificação, como demonstrado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger em sua obra *A Invenção das Tradições* (2008). E o Ensino de História, em todos os níveis do aprendizado, deve atuar também no sentido de revelar esse fato através da problematização do passado. O estudo de biografias em aulas de História, nesse sentido, deve necessariamente seguir uma linha baseada na problematização histórica.

Se a biografia deixa de fazer parte, em grande medida, do Ensino de História escolar, como acontece hoje, nem por isso ela vai desaparecer da cultura histórica, muito pelo contrário ela estará lá tendo sua narrativa formulada por outros agentes. Se vez por outra a narrativa biográfica que aparece na sala de aula for a versão exemplar e/ou heroica dos personagens e o problema desse formato é que o mesmo não possui a devida problematização e crítica histórica. Isso precisa ser problematizado em sala de aula. É preciso que o tema biográfico seja rediscutido e atualizado nesse espaço. Se essas questões não forem discutidas nas aulas de História onde serão? Como o cidadão mediano¹³ será capaz de problematizar uma história de vida? Apenas através da produção historiográfica acadêmica? Se alguém porventura acredite que isso seja uma possibilidade razoável seria importante lembrar que atualmente a cultura de leitura no Brasil não é das melhores.

Agora é preciso deixar claro que não se trata de pensar que a consciência histórica é algo que se tem ou não se tem, ou ainda que exista uma forma certa ou errada da mesma, baseando-se na utilização de determinados saberes históricos como a narrativa e a problematização de histórias de vida. Trata-se de entender que a consciência histórica pode ser mais ou menos aprofundada. A conscientização dessa maneira não seria uma doação de um sujeito para o outro, surgiria, porém através do diálogo. Jürgen Habermas¹⁴ e Paulo Freire¹⁵ em suas obras apresentam caminhos pelos quais o método de conscientização por meio do diálogo pode ser colocado em prática. Seguindo o raciocínio dos mesmos, o Ensino de História não deve ser meramente uma imposição curricular de razão técnica, mas sim o gerenciamento do fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados e modificados através do diálogo. O conhecimento histórico ou uma consciência histórica mais aprofundada não suprime nem se impõe ao senso comum, mas dialoga com este assenhoreando-o na reflexão e na dúvida por meio do diálogo.

Ao trabalharmos com os saberes históricos em sua complexidade, em vista da multicausalidade e das contradições presentes na realidade dentro das temáticas a

¹³ Entendemos aqui o cidadão mediano, como a maioria da população, que possui certo grau de instrução, contudo não lida em suas atividades cotidianas e em seu trabalho com produção intelectual.

¹⁴ Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, autor de obras como: *Teoria do Agir Comunicativo e A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Foi autor da Teoria da Ação Comunicativa.

¹⁵ Paulo Freire, educador e pensador brasileiro, autor de obras como: *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*. Defendia como objetivo da educação a conscientização dos estudantes de sua condição de oprimido para que pudessem agir em favor de sua libertação.

serem abordadas abrimos espaço para a construção de processos de conscientização. Nesse sentido há um interessante estudo desenvolvido por Itamar Freitas e Maria Margarida Dias de Oliveira onde os mesmos abordam a relação entre o Ensino de História e a consciência crítica explorando a obra de Paulo Freire e de Jörn Rüsen traçando paralelos entre o que Freire denominava como consciência crítica e Rüsen denomina como consciência histórica genética. (FREITAS; OLIVEIRA, 2016).

A consciência crítica freireana levaria o indivíduo ao autoconhecimento, onde o mesmo passaria a ser capaz de justificar sua existência em tempos, espaços e circunstâncias. A consciência histórica genética, por sua vez, seria uma forma de construir a identidade individual e coletiva compatível com a realidade na qual se está inserido, tendo como base uma orientação que mobiliza para uma situação melhor que a do passado.

O perfil das biografias históricas atuais, da idade hermenêutica, como as define Dosse (2015), possibilitam trabalhar saberes históricos em sua complexidade, fazendo com que as mesmas possam ser problematizadas em sala de aula. Esse novo perfil fica claro no estudo desenvolvido por Bourdieu (*in* AMADO; FERREIRA, 1996), onde o mesmo critica os formatos cronológicos e factuais de narrativa acerca de histórias de vida. Colocando que a vida como um conjunto coerente e orientado vinculado a uma intenção subjetiva e objetiva de um projeto não passa de uma ilusão biográfica. Apresentando os sujeitos como fracionados e múltiplos, como partes de um contexto onde ocupam um conjunto de posições simultaneamente. A escrita de biografias no meio acadêmico atual é desenvolvida tendo-se em mente as profundas e produtivas críticas bourdieusianas.

Para além dos novos aportes teórico-metodológicos e dos novos sujeitos é importante também afirmar que a escrita de biografias por historiadores é história. Sendo assim podemos questionar o porquê da mesma permanecer excluída ou a margem do ensino escolar de história. A escrita da biografia histórica, assim como qualquer outra temática neste campo, perpassa a necessidade de um problema de pesquisa histórico desenvolvido a partir de referências conceituais e fontes ligadas a pesquisa desse campo de estudos. Segundo Benito Schmidt,

A biografia histórica é antes de tudo, história, portanto, precisa se pautar pelos procedimentos de pesquisa e pelas formas narrativas

próprias a essa disciplina que se propõe a explicar e/ou a compreender o passado. (In CARDOZO; VAINFAS, 2012, p.195).

Se a consciência histórica, de forma geral, possui um caráter orientador, podemos inferir que, a orientação da *práxis* humana torna-se um dos fundamentos da ciência histórica. Sendo assim, toda narrativa histórica constitui uma resposta a carências e necessidades práticas dos seres humanos. O trabalho dos historiadores na escrita da história, dessa forma, possui sempre um caráter didático. A escrita de biografias também, pois, sendo escritas ou não por historiadores, fazem parte da cultura histórica na qual são produzidas. Tenham os biógrafos consciência disso ou não.

Fica claro a partir desse ponto que a produção de conhecimento histórico e sua aprendizagem são partes de um mesmo processo cultural e social na perspectiva apresentada pela moderna Didática da História Alemã (*Geschichtsdidaktik*). Ensinar história se torna essencial como elemento de aprofundamento da consciência histórica para que sua finalidade de orientação acerca da vida seja realmente alcançada na prática.

Como as biografias fazem parte da cultura histórica, participando da consciência histórica das sociedades, existe não apenas possibilidades de trabalho no Ensino de História com as mesmas, existe a necessidade desse tipo de trabalho. Entendendo o Ensino de História como formativo, é necessário que aqueles que aprendem história aprendam a trabalhar com a leitura de sequências biográficas, para que possam desenvolver ferramentas que os levem a problematizar e desnaturalizar histórias de vida por meio da crítica histórica.

3.2 É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA ATRAVÉS DO ESTUDO DE BIOGRAFIAS?

Apesar de havermos discutido até esse ponto as possibilidades do Ensino de História através do trabalho com biografias, a grande finalidade a ser atingida tanto através da produção do conhecimento histórico como do Ensino de História é sem sombra de dúvidas a aprendizagem. A aprendizagem é o grande astro no processo educativo. A verdadeira finalidade da produção de conhecimento. Como já dizia Aristóteles na Antiguidade “ensinar não é uma função vital, por que não tem o fim em si mesma, a função vital é aprender”. (ARISTÓTELES *apud* MATTOS, 2007, p.14).

O que seria aprendizagem histórica? Como podemos definir um processo de aprendizagem na área da História? Jörn Rüsen coloca o aprendizado histórico como:

[...] processo da consciência que se dá entre dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo de mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação de vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele. (2007, p.106).

Além disso Rüsen estabelece três dimensões de aprendizado histórico a primeira diz respeito ao aumento da experiência voltada para a vida, a segunda relaciona-se com o aumento da competência interpretativa da realidade e a terceira trata da competência de orientação na vida prática. As três dimensões estão indissociavelmente interligadas, pois “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência.” (Idem, *Ibidem*, p. 118).

Assim é possível perceber que a aprendizagem histórica, enquanto espaço de construção de saberes históricos, perpassa a formação da identidade, subjetividade e interpretação dos sujeitos. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem histórica passa pela questão conceitual mas também por uma formação atitudinal a partir da construção de sentidos históricos que relacionam-se a orientação da própria vida. O processo de aprendizagem histórica ocorre através do gerenciamento do fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados e modificados através do diálogo, envolvendo questões pedagógicas, éticas, morais e até mesmo existenciais. Assim, podemos afirmar que: (...) “o sujeito estudante precisa assenhorear-se de si próprio a partir da História, formando sua identidade, sua subjetividade e sua interpretação.” (CUNHA; CARDÔZO, 2015, p. 542).

A história precisa ser significativa para o educando inclusive em termos pessoais, pois aprender história não é simplesmente construir conhecimentos sobre o passado, é também desenvolver competências da consciência histórica “necessárias para resolver problemas práticos de orientação com auxílio do saber histórico.” (RÜSEN, *Op. Cit.* p. 94).

Ao aprender história o estudante obviamente passa a lidar com saberes históricos em sua vida prática. O que significa, entretanto possuir algum saber

histórico? Para responder a esse questionamento adotamos o conceito de literacia histórica, desenvolvido por Peter Lee no contexto da Educação Histórica britânica (History Education) que emerge praticamente ao mesmo tempo que a Didática da História alemã, entre finais da década de 1960 e início da de 1970¹⁶, buscando responder a questões semelhantes, ou seja, buscando respostas para problemas ligados ao Ensino de História em seus respectivos países. Tanto a Didática da História, cujo principal representante é Rüsen, quanto a Educação Histórica inglesa tinham como meta repensar a presença da história na vida das pessoas, buscando trabalhar o vínculo indissociável entre a produção do conhecimento histórico e sua aprendizagem/ensino.

A literacia histórica refere-se a “leitura de mundo” possibilitada pelo conhecimento histórico, podendo ser interpretada como um conjunto de competências relacionadas a compreensão e interpretação do passado vinculadas a uma natureza transformativa da história frente a visão de mundo dos indivíduos e sociedades. Neste sentido “A obtenção de literacia histórica potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles.” (LEE, 2016, p. 108).

Assim conhecer algo da história pressupõe algumas condições como compreender a história como uma forma de ver o mundo, muitas vezes contraintuitiva; Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica; desenvolver imagens do passado que permitam a orientação no tempo. (Idem, *Ibidem*).

A aprendizagem ocorre de forma concreta, assim torna-se necessário que os conceitos façam sentido para quem vai aprendê-los, dessa forma,

Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p. 20).

Como desenvolver através do Ensino de História um processo de aprendizagem histórica em sala de aula? Flávia E. Caimi (2015) problematiza em seu

¹⁶ No Brasil, estudos de Educação Histórica vinculados as teorias da *History education* britânica e da *Geschichtsdidaktik* alemã emergem nas universidades a partir dos anos 2000. Conquistando bastante relevância nos anos subsequentes, passando a constituir um campo de pesquisa próprio no país desde então.

trabalho as demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História, diante da multiplicidade e complexidade do espaço escolar na atualidade, chegando à conclusão de que para se ensinar história a alguém é preciso entender de ensinar, de história e desse alguém, ou seja, para que a disciplina se torne envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens é necessário que se conheça não apenas os saberes a ensinar e para ensinar, mais também os saberes do aprender que se referem ao estudante, tendo em mente que, como nos diz Miguel Arroyo, “As vontades de estudar estão indissolivelmente atreladas às possibilidades e limites de ser e aos horizontes do viver”. (2014, p. 103).

Tendo sido discutido o que é aprendizagem histórica e como a mesma se processa na prática, é chegado o momento de levantamos a questão central deste capítulo: Como desenvolver aprendizagem de saberes históricos em sala de aula na atualidade a partir do trabalho com biografias?

O trabalho com biografias na sala de aula possibilitaria a busca da compreensão das estratégias individuais dentro da complexidade dos elementos em jogo em um determinado contexto, bem como pode levar a compreensão do caráter imbricado das representações coletivas. O estudo de biografias, inclusive de pessoas consideradas comuns, possibilita nesse sentido, produzir questionamentos históricos a partir de pontos que não seriam possíveis, por meio de outros lugares/espços históricos abordados nas aulas.

Através do trabalho com sequências biográficas dentro de seus novos aportes teórico-metodológicos seguindo um viés de História-Problema é possível mediar em sala de aula processos de aumento da competência interpretativa da realidade e da orientação na vida prática. Há possibilidade ainda de desenvolvimento de formas de leitura do mundo transformadoras de concepções e noções pré-concebidas, sobre personagens e contextos históricos. Em outras palavras, é possível o aprofundamento da consciência histórica e a obtenção de literacia histórica a partir do estudo com histórias de vida. Assim, afirmamos a possibilidade de aprendizagem histórica por meio do estudo de biografias.

Além disso, estudos com base no campo biográfico possibilitam a humanização da explicação histórica, no sentido de que sujeitos estariam dando materialidade a estruturas e contextos maiores. Ao invés de termos como sujeitos da narrativa histórica apenas estruturas, estatísticas e números, teríamos também

peças como personagens. Uma aula que trate das guerras mundiais ressaltando apenas os números e as transformações geopolíticas soa diferente de uma aula sobre o mesmo assunto apresentando o soldado que estava no front ou a moça que passou a trabalhar na indústria bélica. Na segunda possibilidade se corporeifica a história através daqueles que a vivenciaram. A produção de sentidos se torna mais aproximada da vivência cotidiana dos discentes. Quando uma situação faz sentido envolvendo motivos e intenções pode gerar uma formação cognitiva mais eficiente. (SIMAN, 2015). Esse processo pode produzir além da aprendizagem conceitual uma formação atitudinal ligada ao autoconhecimento e reconhecimento dos educandos sobre seu papel de sujeito da história.

3.3 POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS NO ENSINO MÉDIO

Tendo sido demonstradas as reais possibilidades de ensino e de aprendizagem histórica a partir do trabalho com biografias na atualidade. Aqui buscaremos apresentar algumas possibilidades de construção de saberes históricos a partir do trabalho com sequências biográficas. Acreditamos que as mesmas se bem trabalhadas podem levar ao desenvolvimento de processos ligados a construção e problematização identitária; a questão do autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história; ao diálogo necessário entre conhecimento histórico escolar e cotidiano dos estudantes; ao desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico; e a possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, devido as biografias serem um gênero de fronteira.

Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) para o Ensino Médio uma das competências específicas da História no eixo ligado a investigação e compreensão é “Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.” (BRASIL, 2006, p. 75). O papel do indivíduo nos processos históricos, presente neste documento, é descrito como base para a construção identitária dos estudantes, bem como, para autocompreensão dos mesmos como sujeitos e produtos da história. Diante disso, fica ainda mais clara a questão do estudo de biografias enquanto

possibilidade para o ensino e aprendizagem histórica, no sentido de desvelar as tramas e tessituras que ligam o sujeito ao seu contexto.

A identidade é uma imagem construída por um indivíduo ou um grupo sobre ele mesmo, para ser apresentada aos outros e a si mesmo. Esse processo de construção é profundamente vinculado a memória tanto individual como coletiva. Baseando-se na psicologia social e na psicanálise, Pollak (1992) apresenta os três elementos essenciais na construção da identidade, a unidade física, a continuidade temporal e o sentimento de coerência. A memória é um elemento constituinte da identidade, pois é um dos fatores necessários a continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo. O outro (alteridade) também se configura como um elemento importante na construção da identidade, pois o processo identitário se dá em referência aos outros em termos de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade.

No entanto, o trabalho com biografias, pode ir além, não focando apenas no sentido de construir identidades a partir do estudo do papel dos indivíduos nos processos históricos, como previsto no documento oficial, mais no de problematizá-las. Assim, o trabalho com biografias para além da construção identitária do educando a partir do trabalho com papéis individuais na história, traria possibilidades de problematização das identidades e também das alteridades no sentido de oferecer oportunidades para que o jovem desenvolva capacidades críticas levando-o a questionar os sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2014) A partir, inclusive, do trabalho com a multiplicidade de discursos e a fragmentação dos sujeitos presentes na escrita de biografias históricas da Idade Hermenêutica.

A questão da identidade e da diferença remete a construção da subjetividade e da intersubjetividade que deve se evidenciar no processo de Aprendizagem Histórica. Afinal, tanto a construção como a problematização da construção dos pressupostos ligados a identidade e a alteridade desenvolve-se em um processo de interpretação das subjetividades individuais e intersubjetividades coletivas. (SILVA, *Op. Cit.*).

Faz-se importante lembrar também o profundo vínculo do Ensino de História com a formação cidadã do educando, de forma que a educação histórica escolar deve levar a formação de sujeitos de direito, (ARROYO, 2014) contudo antes de se reconhecerem como sujeitos de direito é necessário que haja o reconhecimento da

condição de sujeito, o estudo de trajetórias individuais em variados contextos históricos pode ter uma contribuição crucial nesse processo.

O trabalho com biografias também possibilitaria a empatia dos discentes que teriam a possibilidade de se colocar no lugar do outro. Ao se deparar com histórias de vida que se aproximam ou se distanciam das suas próprias teriam mais um recurso para se autorreconhecerem como sujeitos da história da mesma forma que os personagens a serem trabalhados em sala aparecem como protagonistas de sua própria história no enfrentamento das inúmeras dificuldades com as quais se depararam. As questões relacionadas à identidade e alteridade, inclusive podem ser tratadas a partir do pensar o outro e o pensar a si mesmo como sujeito da história, por meio do estudo de biografias.

Essa empatia e aproximação ou estranhamento e distanciamento do educando com relação a outros sujeitos da história ao longo do tempo, aproxima os conteúdos históricos escolares do cotidiano vivenciado pelos jovens, pois eles não estarão lidando com incontroláveis forças estruturais que movem a história independentemente das pessoas, muito pelo contrário eles estarão lidando com pessoas como eles, frente a problemas enfrentados em épocas diferentes, em um movimento de aprendizagem que inclusive personaliza a história através do desenvolvimento de um papel de representação dos contextos históricos através das trajetórias individuais.

Abordando o estudo de biografias nas aulas de História da forma exposta até então possibilita ao docente atingir o princípio da Aprendizagem Histórica exposto por Isabel Barca (2001), ou seja, o contexto concreto em que se processa a aprendizagem, por meio do conceito com sentido para o educando.

O gênero biográfico possui um forte apelo sobre o público, isso é um fato facilmente perceptível quando observamos o sucesso editorial de biografias, sejam elas escritas por historiadores, jornalistas ou romancistas. Esse fato confere as mesmas um certo caráter popular, pois a escrita biográfica termina por dialogar com o cotidiano e com o interesse pela vida privada presente em diversas sociedades. Essa característica inclusive pode gerar interesse do jovem pelo estudo da história. A abordagem de temas nos quais os jovens possam se reconhecer através de traços e vestígios que os identifiquem como sujeitos da história pode gerar processos de

autoconhecimento e reconhecimento trazendo exatamente sentido e motivo para uma Aprendizagem Histórica.

A autocompreensão do discente como sujeito da história, ao mesmo tempo em que a compreensão e problematização da identidade e da alteridade através do estudo de histórias de vida possibilitaria também o reconhecimento por meio dos educandos do lugar social do Ensino de História como espaço de questionamento da sociedade, de aprofundamento da consciência histórica e de formação política, levando a um processo de formação mais efetiva. (CUNHA; CARDÔZO, *Op. Cit.*).

Trabalhar com biografias históricas nas aulas de História a partir de seu perfil atual pode proporcionar, também, processos de educação histórica que levem os estudantes a se aperceberem dos diferentes locais de produção do discurso histórico, conduzindo a uma interpretação cruzada e fugindo de uma história que parta de uma única linha discursiva e interpretativa de cunho estruturalista, abrindo assim o leque de possibilidades para a Aprendizagem Histórica. Os discentes, através do trabalho com biografias podem ter acesso a meios através dos quais possam organizar experiências históricas por meio de tramas onde as narrativas possibilitem aproximá-los de saberes históricos em sua complexidade e multicausalidade.

As biografias utilizadas como recurso didático nas aulas de História do Ensino Médio seriam nesse sentido uma espécie de ação teórico-metodológica contra o discurso único, levando a crítica histórica a sala de aula, a partir do viés da análise de histórias de vida frente aos contextos históricos. Inclusive na própria análise da biografia de determinado personagem, que fugindo do modelo heroico, e da ilusão biográfica, poderia ser apresentada a partir multiplicidade de um único sujeito em diferentes momentos e diante de diferentes problemáticas enfrentadas na vida. Demonstrando que as pessoas em suas pretensas histórias de vida também são fragmentadas e múltiplas, inexistindo uma biografia realmente linear do começo ao fim. (BOURDIEU, *Op. Cit.*).

Por fim o trabalho com biografias nas aulas de História possibilita ainda a construção de projetos interdisciplinares devido a mesma ser um gênero híbrido, ou de fronteira entre o histórico e o ficcional. Há possibilidades de trabalho riquíssimas junto aos docentes da área das linguagens, devido ao diálogo dessa temática com a literatura e o estudo de gêneros textuais. Para além do estudo de idiomas também há um diálogo profundo com as linguagens artísticas, como o cinema e mesmo os

quadrinhos. Esses diálogos com a área das Linguagens e mesmo com outras Ciências Humanas, como a Sociologia, pode ser expandido, possibilitando muitas outras abordagens a depender de dois fatores: o primeiro diz respeito ao interesse dos docentes em conjunção com os interesses e realidades específicas dos discentes no desenvolvimento de tais projetos; o segundo fator relaciona-se com a disponibilidade de obras e dados biográficos sobre os personagens escolhidos.

Para além da biografia em si, como foi apresentado no capítulo anterior, surgiram ao longo do tempo outras formas de narrar sequências biográficas. Refiro-me as autobiografias e aos mais recentes relatos de vida. Cada um dos pontos discutidos aqui se aplicam também a esses gêneros derivados da biografia ao serem trabalhados nas aulas de História em sala de aula. No entanto, ao tratarmos da escrita autobiográfica e de relatos de vida uma outra questão passa a se fazer fortemente presente, a memória.

Autobiografia é uma biografia auto narrada pelo próprio personagem em questão. Dessa forma, está permeada pelas suas memórias. Quanto ao relato de vida é também uma auto narração, contudo a partir da mediação de um entrevistador. Em outras palavras, desenvolve-se como relato de um sujeito-narrador, com a intermediação de um pesquisador-escritor. (PEREIRA, 2000).

Se há possibilidades reais de trabalho nas aulas de História com biografias, o mesmo se aplica as autobiografias e aos relatos de vida que também trabalham com narrativas baseadas na sequência biográfica. A memória nessas narrativas acerca de histórias de vida, porém, adquire certa centralidade. Dessa maneira, é importante aqui a definição da categoria memória, pois ela se faz fortemente presente tanto na construção das autobiografias, quanto nos relatos de vida. Tomaremos como base nesse sentido os trabalhos desenvolvidos por Lowenthal (1998) e Pollak (1989).

Lowenthal coloca a memória como uma das fontes acerca do conhecimento sobre o passado. Esta é no entanto seletiva acomodando-se sempre as necessidades do presente e possuindo a importante capacidade de esquecer. Verifica-se, nesse sentido, que a memória possui ao mesmo tempo caráter pessoal e coletivo estando essencialmente vinculada a identidade. Apesar de sua natureza subjetiva nenhuma memória é totalmente enganosa ou o retrato fiel dos fatos acontecidos, ela é uma construção que muda e se adapta diante da fragilidade da recordação, de forma que se cria uma dinâmica em que o esquecer e o revisar são seus elementos típicos.

A memória, dessa forma é apresentada, por Lowenthal, não como reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, criativas e seletivas baseadas em ações e percepções posteriores. Ao se trabalhar com autobiografias e/ou com relatos de vida é importante ter se trabalhado essas questões previamente, para que a necessária crítica e problematização dessas formas de sequência biográfica possa ser efetivada de maneira histórica. Da mesma forma que a crítica histórica é operada sobre textos, documentos e quaisquer outras fontes ligadas ao estudo da história, isso não é diferente quando trabalhamos historicamente com a memória, ou com projetos que levem em conta a História Oral¹⁷, como no caso dos relatos de vida. É preciso estar atento a crítica histórica para que não se cristalice um passado baseado em memórias individuais.

Pollak, por sua vez, traz a ideia de que a memória coletiva fundamenta e reforça sentimentos de pertencimento e fronteiras socioculturais entre a identidade e a alteridade, reforçando a coesão social, de forma que há sempre uma “negociação” sociedade-indivíduo para conciliar a memória coletiva e as memórias individuais. A construção da memória nacional depende em grande medida da utilização da memória coletiva, excluindo, contudo as minorias e grupos marginalizados.

A partir daí surge a importância das memórias subterrâneas silenciadas pela construção de uma memória nacional que geralmente se recupera através da utilização da História Oral. O “não-dito” tem funções sociais e são próprias das relações de poder, muitas vezes a memória clandestina se torna o combustível da contestação e da reivindicação quando chega ao espaço público. Ao trabalharmos em sala de aula com relatos de vida, em projetos desenvolvidos junto aos educandos, com pessoas da própria comunidade, por meio da metodologia da História Oral é possível trazer para as aulas de História elementos importantes dessas memórias subterrâneas presentes no próprio espaço em que vivem os estudantes. Acredito não

¹⁷ A História Oral possui atualmente três principais posturas, acerca de seu estatuto, dentre os pesquisadores que dela se utilizam. A primeira defende a História Oral como técnica, ou seja, os pesquisadores que trabalham com esse viés utilizam entrevistas de forma eventual, como fonte de informação complementar, porém negam-lhe qualquer pretensão teórica ou metodológica. A segunda postura busca atribuir o *status* de disciplina a História Oral. Os defensores desse viés reconhecem na História Oral uma área de estudos com objeto próprio, procedimentos metodológicos singulares, um conjunto próprio de conceitos e capacidade de gerar no seu interior soluções teóricas para as questões que se apresentam na prática. Por fim, a terceira postura defende a História Oral como metodologia, sendo, dessa forma, um método de investigação que estabelece e ordena procedimentos de trabalho na área da pesquisa e produção de conhecimento histórico. (FERREIRA in CARDOSO; VAINFAS, 2012).

ser preciso salientar novamente o quanto um projeto como esses pode desenvolver em termos de saberes históricos vinculados ao autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história, ou como a identidade pode ser discutida, apropriada e problematizada a partir de projetos que envolvam tais práticas.

Ainda segundo o mesmo autor, os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos, as pessoas/personagens e os lugares, esses três critérios podem ser conhecidos de forma direta, realmente vivenciados, ou indireta, através de transferências e projeções. A memória é seletiva e em parte herdada, pois não se refere apenas à vida da pessoa, ou seja, é uma construção individual e coletiva. (POLLAK, 1992).

A partir desse ponto fica clara, não apenas a possibilidade de desenvolver saberes históricos em sala de aula a partir do trabalho com biografias e sequências biográficas de maneira geral, mais também demonstramos a necessidade da retomada desse campo temático nas aulas de História a partir de seus novos aportes teórico-metodológicos e de seus novos sujeitos.

4 USO DE BIOGRAFIAS NO ENSINO MÉDIO: orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de história

As técnicas pedagógicas [...] não podem elidir o fato de que uma boa aula de história está assentada na capacidade do professor em urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construir sentidos e significados para textos e relatos já tramados. (ALBUQUERQUE JUNIOR, *In*: GONÇALVES; ROCHA; RESNIK; MONTEIRO, 2012, p. 38).

O professor de História não opera no vazio, mas a partir de saberes docentes (TARDIF, 2012) saberes históricos, valores culturais e políticos. É a partir da junção desses elementos que o docente poderá utilizar, no processo de ensino e aprendizagem, as histórias de vida como instrumento de construção e/ou potencialização de saberes históricos em sala de aula.

Neste capítulo pretendemos apontar possibilidades práticas de utilização de biografias nas aulas de História do Ensino Médio, construindo caminhos que permitam a formulação de orientações didáticas para o trabalho com sequências biográficas (biografias, autobiografias e relatos de vida.), por meio da proposição de um produto didático-pedagógico. Um guia voltado para os professores do Ensino Médio que traz sugestões de trabalho nesse campo temático para a sala de aula.

O termo guia é aqui entendido como um instrumento que pode e deve colocar à disposição do docente uma certa variedade de ações educativas que possibilitem trabalhar com sequências biográficas como recurso didático, com autonomia. Não se tratando de maneira alguma de apresentar atividades e possibilidades fechadas impostas como “verdades”, mas pelo contrário de oferecer oportunidades de trabalho com biografias, autobiografias e relatos de trajetórias de vida. Estimulando a produção de conhecimento histórico pelo educando. Auxiliando os docentes através da apresentação de sugestões de atividades, textos e reflexões que possibilitem problematizar e trabalhar com histórias de vida em sala de aula no Ensino Médio.

O trabalho com histórias de vida, enquanto recurso didático, possui um viés de complementaridade dos conteúdos curriculares, entendemos esta prática como elemento que articule a compreensão de diferentes contextos e acontecimentos históricos a partir dos indivíduos que o vivenciaram. Possibilitando o estudo de diferentes discursos históricos a partir de diferentes pontos. Mesmo utilizando-se os

conteúdos curriculares postos como oficiais. No guia exploramos os diferentes formatos de sequências biográficas a partir do que chama-se de operação historiográfica escolar.

Entendemos aqui a operação historiográfica escolar, como elucidada por Fernando Penna (2013), ou seja, uma operação voltada para a construção de conhecimento histórico escolar por meio da explicação histórica do(a) professor(a) de História. O conceito de operação historiográfica parte da análise que Michel de Certeau desenvolve sobre a produção do conhecimento histórico na academia que se dá na combinação entre um lugar social, práticas específicas e institucionalizadas e uma produção escrita própria. A partir do lugar social de quem escreve e no qual ocorre determinada operação historiográfica se instauram os métodos e se delineiam os interesses, as fontes e as questões a serem propostas na pesquisa histórica. Toda interpretação histórica parte de um sistema de referência constituído por um lugar social onde está estabelecida uma instituição de saber histórico, formada por um grupo que se coloca como legitimador da produção historiográfica, a saber, os historiadores, que formam na prática a “comunidade científica” ligada a produção do conhecimento histórico. (CERTEAU, 2007).

Ao tratar da operação historiográfica escolar é importante considerarmos que “a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia.” (PENNA, 2013, p. 219). É importante ressaltar, porém, que a escola enquanto instituição social e o Ensino de História escolar são lugares sociais; os documentos oficiais ligados a educação escolar e ao Ensino de História, bem como os saberes para ensinar, e a se ensinar representam práticas específicas e institucionalizadas; e se considerarmos a explicação histórica a partir da definição de Ilmar Mattos (2007) a aula como texto, temos então uma produção própria. Dessa forma, podemos afirmar, assim como Penna, que é possível uma operação historiográfica escolar ocorrendo em sala de aula nas aulas de História.

[...] a operação historiográfica realizada em âmbito escolar pode até produzir uma versão local do texto do conhecimento histórico, mas seu objetivo último é a aula de história. Esta aula de história pode ser pensada como um momento de diálogo entre o professor e os seus alunos, no qual o primeiro vai realizar um grande esforço para que os alunos consigam entender os diferentes textos do conhecimento escolar aos quais eles têm acesso através de suas explicações em

sala de aula e os alunos vão se apropriar de elementos deste conhecimento para constituir o seu saber histórico, que ajudará compreender a dimensão histórica do mundo a sua volta e a orientar as suas ações. Esta é uma das principais funções sociais do conhecimento histórico e ela é realizada pelo professor em sala de aula. (PENNA, *Op. Cit.* p. 223).

Para que esse processo de construção de saberes históricos se efetive na escola é necessária a construção da explicação histórica a ser desenvolvida pelo docente. Essa explicação pode, e em nosso ver deve, levar ao desenvolvimento da produção de um conhecimento histórico em uma versão local ligada ao Ensino de História em sala de aula, adaptada as especificidades de cada turma, de acordo com suas características. A construção da explicação histórica em meio a operação historiográfica escolar pode levar ao que Mattos chama de aula como texto.

A partir da sentença de François Furet “Fazer história é contar uma história” (*apud* MATTOS, 2007, p. 7), Ilmar R. Mattos desenvolve o argumento de que na aula também se conta uma história. Uma aula de História não se desenvolve meramente se seguindo currículos, materiais didáticos, ou qualquer outro material externo a aula em si. O professor de História se torna autor, a medida em que dá aula e essa aula ganha características de um texto original por meio da explicação histórica.

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. (*Idem, Ibidem*, p. 11).

A aula é entendida como texto tanto a partir da leitura singular realizada pelo professor a partir dos textos produzidos pela academia como pela própria explicação histórica desenvolvida levando-se em consideração as especificidades de cada turma. Dessa forma, podemos afirmar que a aula como texto é ao mesmo tempo uma construção individual e coletiva onde o aspecto central é a aprendizagem dos educandos. Em suma, a aula como texto,

[...] não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história. (*Id. lbd.* p. 12).

Entendemos que a aula como texto é o caminho a se seguir no processo de efetivação da construção de saberes históricos a partir da utilização de biografias, pois uma aula de história nunca será mera repetição de algum material historiográfico ou mesmo do material didático consultado pelo professor. De fato, toda leitura é singular. Devido a essa singularidade das leituras, o professor se torna autor, pois é através do seu trabalho que o texto escrito ganha vida por meio da prática no cotidiano de sala de aula. Essa apropriação, seleção e tradução do material historiográfico a ser trabalhado em sala de aula tem como objetivo a relação entre professores e educandos no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido.

O produto desenvolvido deixa claro essa preocupação com o processo de autoria e autonomia do professor de História, por acreditarmos que a aula de História é um texto, que se baseia em uma operação historiográfica escolar.

Para além de operações didáticas que levem em consideração a operação historiográfica escolar e a aula como texto, existem ricas possibilidades do trabalho com as sequências biográficas de forma geral, por meio de projetos. Dessa forma, no produto o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida são apresentados também através da possibilidade de organização de projetos, onde a História dos Lugares, do tempo presente e das pessoas, bem como os métodos da História Oral, como apresentados pelo Museu da Pessoa, em sua obra *História Falada* (2005), são disponibilizados, através do guia para uso dos docentes.

Os projetos pedagógicos apresentados como possibilidades de trabalho aos docentes, no guia, segue o modelo proposto por Selva Guimarães, a partir de duas premissas básicas, sendo a primeira um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo educando; a segunda, o entendimento de que todo projeto pressupõe uma produção, enquanto conjunto de tarefas necessárias a ser empreendida pelos educandos sob orientação do docente. (2003, p. 109). Constituindo-se em três fases distintas: a primeira correspondendo a identificação e formulação do problema, que engloba as discussões, planejamento, elaboração do projeto e formação dos grupos. A segunda fase, se relacionaria com a construção e desenvolvimento do trabalho. A terceira por sua vez, seria a fase da apresentação e socialização dos saberes produzidos.

Concordamos com a autora quando afirma que,

A realização de projetos requer pensar o saber histórico como algo que está sempre em construção, que tem a ver com o presente, não menosprezando as teorias e os conhecimentos históricos produzidos (Id, Ibd. p. 123).

O ensino aqui não é somado as atividades do projeto, pelo contrário é pensado como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas. Em suma, a pesquisa não é algo a parte da aula ou da aprendizagem escolar é pensada como parte do processo de ensino-aprendizagem na escola. O trabalho por meio de projetos na Educação Básica constitui uma forma de reconciliar ação prática com construção de saberes. Apresenta-se como elemento ligado a uma operação historiográfica escolar efetiva, dentro do que é proposto por Fernando Penna (*Op. Cit.*).

Tendo aqui sido discutida a metodologia do produto didático-pedagógico, a saber o guia para uso docente, faz-se necessário expor ainda duas questões, primeiro, por que um guia para os professores do Ensino Médio? Por que voltar o resultado do trabalho aqui desenvolvido para formulação de um guia para uso dos docentes que trabalham com essa etapa do ensino? A segunda questão a ser trabalhada é a descrição do produto, ou seja como é constituído o guia na prática?

4.1 UM GUIA PARA OS DOCENTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio no Brasil constitui-se historicamente como um campo de disputas. Por outro lado, como última etapa da Educação Básica o mesmo, apresenta uma série de peculiaridades ligadas a condicionamentos internos e externos que o singulariza frente a outras etapas do ensino básico. Para entendermos melhor o Ensino Médio hoje faz-se necessário compreender como ele se tornou o que é atualmente. Dessa maneira, desenvolveremos aqui uma breve análise histórica acerca do desenvolvimento dessa etapa do ensino ao longo da história.

A distinção entre um ensino primário e um secundário emerge no contexto da Revolução Francesa, na Europa, passando a designar com o tempo, não apenas diferentes graus na educação mas tipos específicos de ensino. Esse modelo deixou de ser exclusividade francesa, ao longo do século XIX, conquistando grande parte do planeta. No Brasil, a partir do Ato Adicional de 1834, são criadas as Assembleias

Legislativas Provinciais que passam a legislar acerca do ensino primário e secundário nas esferas provinciais. A Assembleia Geral, por outro lado, cabia legislar sobre o ensino primário e o secundário no município da Corte e sobre o ensino superior em todo o país.

Nas províncias o ensino secundário, antes fragmentado em aulas avulsas, passou a ter certa organicidade nos Liceus Provinciais (1835). Na Corte essa etapa do ensino passou a ser trabalhada por meio do Colégio Pedro II (1837) que tornou-se, quando de sua fundação o modelo a ser seguido pelos Liceus Provinciais. Uma característica dessa etapa de ensino no Brasil era seu caráter elitista, ou seja, o mesmo era voltado para a formação das elites do Império. (HAIDAR, 2008).

Na República Velha (1889 -1930) o ensino secundário passou por várias reformas: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves (1925). Contudo o caráter elitista dessa fase de ensino continuou sendo sua característica marcante. O que mudou a partir dessas reformas foi a introdução de um determinado processo de modernização na formação das elites através da inserção das ciências modernas em um ensino que já possuía e viu ser reforçado um caráter enciclopédico. (ZOTTI, 2004).

Após o movimento de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, Francisco Campos, intelectual participante do movimento da Escola Nova¹⁸, tornou-se ministro com poder para planejar reformas no ensino a nível nacional. Estabeleceu uma importante reforma no ensino secundário em 1931, conferindo aumento do número de anos de cinco para sete e a divisão desta etapa do ensino em dois ciclos, bem como a imposição de um regular sistema de avaliação e a frequência obrigatória dos discentes. Essas reformas procuravam desenvolver uma modernização nacionalizada visando ao desenvolvimento de estudantes secundaristas produtivos a serem inseridos na sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil na década de 1930. (DALLABRIDA, 2009).

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino secundário foi sistematizado a partir de um viés elitista, enciclopédico e baseado em estudos clássicos no Império,

¹⁸ A Escola Nova, ou movimento escolanovista, oriundo da Suíça em finais do século XIX, teve como seus principais representantes Adolphe Ferrière e John Dewey. Foi introduzida no Brasil por Rui Barbosa, tendo ganhado força apenas a partir da década de 1920, diante de mudanças que faziam emergir a crise do regime oligárquico na Velha República. Defendia a centralidade da criança nos processos de aprendizagem sendo um movimento crítico as práticas tidas como tradicionais, ou seja, aquelas que se pautavam pela passividade e submissão dos estudantes.

sendo modernizado, apesar de continuar sendo elitista, a partir de um viés cientificista na República Velha. O mesmo passou por uma modernização nacionalizada, voltada para uma sociedade que começava a se urbano-industrializar em um viés capitalista, na década de 1930. Apesar dessas diversas mudanças a nível de Estado com relação a prática escolar de fato estas não se processavam da mesma forma em todas as escolas. No chão da sala de aula, coexistiam diferentes formas de ensino no secundário, com diferentes agentes em disputa em torno desse ensino. Havendo na prática desde os formatos enciclopédicos e clássicos advindos do período imperial, ou mesmo da *Ratio Studiorum*¹⁹ dos jesuítas, perpassando pelo pensamento Positivista ligado a uma educação mais cientificista, até as formas mais modernas, ligadas ao escolanovismo.

Na década de 1940, com o aprofundamento do capitalismo em uma sociedade que se urbano-industrializava a nível crescente, uma nova reforma educacional tem lugar no Brasil, a “Reforma Capanema”, desenvolvida por Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação. Dentro dessa reforma, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4.244). A partir dessa reforma a divisão do ensino secundário em dois ciclos passou a se organizar como o ciclo ginásial, composto de quatro anos e o ciclo colegial, com três anos. Esse último possuía uma opção entre os estudos clássicos e o científico para os estudantes. Além disso, foi instituído nesse período também o Ensino Técnico, voltado para a formação da força de trabalho para diferentes setores da economia e o Ensino Normal para a formação de professores que lecionariam no ensino primário, ambos de grau médio. Em outras palavras passa a haver quatro tipos diferentes de ensino tidos como secundário. Esse formato durou até a década de 1970 em nosso país. É do ciclo colegial do ensino secundário que emergem as bases para a constituição posterior do que conhecemos atualmente como o Ensino Médio. (HASS JÚNIOR, 2017).

Em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu os ensinos secundário, profissionalizante e normal dentro de uma categoria mais abrangente, o Ensino Médio. Segundo Katia Abud (*in* BITTENCOURT, 2004) a LDB de 1961 configurou-se numa “americanização” do

¹⁹ O *Ratio atque Institutio Studiorum* aprovado em 1599 pela Companhia de Jesus, passou a ser o código de leis que orientava a atividade pedagógica dos colégios jesuíticos. Desde inícios do processo de colonização até 1759 os jesuítas possuíram o monopólio da educação no Brasil. Esta carta pedagógica possuía um caráter religioso e humanista, tendo influenciado profundamente a história da educação brasileira com resquícios até a atualidade.

currículo escolar brasileiro tendo iniciado um processo de tecnização da formação escolar.

Durante a Ditadura, em 1971, houve a publicação de uma nova LDB, que integrou o ensino primário ao primeiro ciclo do então chamado Ensino Médio (o antigo ciclo ginásial) dando origem ao ensino de 1º grau. O ciclo colegial, agora segundo ciclo do Ensino Médio, por sua vez, passou a ser denominado 2º grau. Com essa lei o ensino de 2º grau passa a ser de profissionalização obrigatória, gerando empobrecimento dos currículos escolares públicos e reforçando o distanciamento entre uma educação para o trabalhador, de cunho tecnicista e profissionalizante, e uma educação para a elite, de cunho propedêutico e científico.

Quando da abertura política, na década de 1980, houve um processo de reformas curriculares tanto na esfera dos estados como dos municípios. Na década de 1990, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 de 1996), estabelecia pela primeira vez uma função formativa para o Ensino Médio (Antigo 2º grau), rompendo ao mesmo tempo com o viés de preparatório para o ensino superior e com o viés profissionalizante e entendendo o mesmo como a etapa conclusiva da Educação Básica. A questão é como isso se deu na prática? Como foi formulada tal entendimento do Ensino Médio? Podemos afirmar que um documento como este não é promulgado sem que haja profundos embates entre diferentes visões acerca da formação educacional, e de como deveria ser o Ensino Médio (antigo 2º grau).

É fato que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi profundamente influenciada pela lógica do sistema produtivo e do mercado, o que fica evidente pela participação de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que passaram a nortear a reforma educacional em detrimento da sociedade organizada. As medidas tomadas nesse processo geralmente foram produzidas por especialistas e/ou tecnocratas geralmente ligados a essas instituições multilaterais. (MORAES, 2006). Por outro lado, os Fóruns em Defesa da Escola Pública constituídos por movimentos sociais ligados a educadores brasileiros participaram da elaboração deste documento influenciando os objetivos gerais e as atribuições do Ensino Médio, ganhando força, através destes movimentos, o projeto de uma formação humana para essa etapa do ensino. Como resultado desse embate temos o artigo 35 da LDB que em seus incisos trata das finalidades do Ensino Médio. A saber,

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Desde a promulgação da LDB, a mesma passou por alterações e recebeu complementos em meio a embates e diálogos. Sendo posteriormente discutida a questão da própria identidade do Ensino Médio através de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs). Contudo, diante de todos esses fatos, embates e discussões em torno do Ensino Médio nacional este continuou na primeira década do século XXI a ser a etapa de ensino que mais sofria com problemas como a evasão escolar. Fato demonstrado pelo censo escolar de 2007 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), onde a taxa de evasão no Ensino Médio permanecia em 13,3%, frente a 6,7% no Ensino Fundamental II e 3,2% no Ensino Fundamental I (BRASIL, 2007).

Diante deste e de outros desafios apresentados pelo sistema educacional nacional, especialmente na etapa do Ensino Médio, em 2009, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a escolarização dos quatro aos dezessete anos. Além disso, desenvolveu-se, através do Ministério da Educação (MEC), a revisão e atualização das diretrizes curriculares para toda a Educação Básica. Em meio a esse processo foram estabelecidas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. O novo documento passou a definir em seu artigo 5º que o Ensino Médio, em todas as suas formas deve se basear na:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV– sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo

educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII– reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012).

Apesar da busca pela resolução de problemas como a evasão escolar e o desinteresse dos educandos, desenvolvidas por meio de ações do Estado frente ao sistema educacional e em especial em torno do Ensino Médio através da constituição de documentos estruturantes. Um fato observado por Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt (2015) é o desinteresse de muitos jovens estudantes, ligados ao Ensino Médio, frente aos conteúdos de História.

Diante dessa constatação,

Está claro que o ensino médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. (VOLPI; SILVA, 2014).

A observação desenvolvida como um desafio para o Ensino Médio no Brasil também deve se aplicar até com certa veemência ao Ensino de História. De forma geral é necessário que o Ensino de História faça sentido para a vida do educando fora dos muros da escola, inclusive em seu cotidiano. Nesse sentido um trabalho com sentido que sirva para a orientação do educando fora do espaço escolar se torna essencial.

Como pudemos analisar ao longo desse trabalho o uso de biografias e gêneros derivados deste, que também trabalham histórias de vida, como autobiografias e relatos de vida, possibilitam a construção de diferentes saberes históricos vinculando-se mesmo ao aprofundamento da consciência histórica e a processos de literacia histórica em sala de aula.

Se como afirmam Mário Volpi e Maria de Saete Silva é preciso um programa afinado com as necessidades e projetos de vida dos adolescentes para o avanço do Ensino Médio, apresentamos possibilidades de trabalho com histórias de vida como

um dos muitos caminhos possíveis para aproximar os conteúdos das aulas de História do cotidiano dos educandos, ao mesmo tempo que apresentamos possibilidades reais de autorreconhecimento dos mesmos enquanto sujeitos históricos a partir do trabalho com essa temática, aproximando-nos inclusive do Inciso V do Art. 5º das DCNEMs, que trata dentre outras coisas da historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo.

A formação integral tida como base do Ensino Médio, como demonstrado nas novas DCNEMs, não pode deixar de lado discussões importantes sobre a multiplicidade do discurso histórico possibilitadas por meio do uso de biografias como recurso didático nas aulas de História. Assim como, a problematização do gênero biográfico para o aprofundamento da consciência histórica diante da escrita de histórias de vida, típicas da cultura histórica. Muito menos pode deixar de abranger questões importantes como as ligadas a formação e problematização da identidade e da alteridade que também podem ser possibilitadas e ou facilitadas por meio do uso de biografias como recurso didático nas aulas de História.

As ricas possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, é um outro ponto que aproxima o trabalho aqui desenvolvido e o guia para uso docente mais especificamente do Ensino Médio, pois como colocado no Inciso VI do Artigo 5º das DCNEMs, à integração de conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada é uma das bases dessa etapa do ensino.

De forma geral, o debate presente no guia para uso dos docentes construído a partir do estudo aqui realizado, apresenta possibilidades e sugestões de atividades e de projetos que apontam para sua exequibilidade no espaço do Ensino Médio, tendo nessa etapa da Educação Básica seu foco.

É importante destacar ainda sobre o Ensino Médio que ele não é algo totalmente unificado no Brasil atual. Afinal de contas, continuam a existir muitas disputas em torno dessa etapa do Ensino Básico. Existem, no mínimo, quatro grupos de estudantes do Ensino Médio no Brasil. O primeiro é formado por aqueles que ingressam em escolas privadas, que geralmente possuem ainda um ensino com fortes elementos propedêuticos; o segundo grupo cursa a rede federal. Ambos são limitados e pequenos em número de pessoas. O terceiro grupo por sua vez é o maior em número de estudantes, representado por aqueles que estudam nas Redes Estaduais de Ensino, acompanhados pelo quarto grupo, que apesar de ser participante também

na rede estadual, estuda esta etapa do ensino através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Para além dos quatro grupos em destaque, há ainda outros se considerarmos o Ensino Médio Inovador e as Escolas em Tempo Integral ligadas ao Ensino Médio desenvolvidas por algumas redes estaduais como a Pernambucana que desenvolveu as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

Para um melhor aproveitamento do material constituído surge a questão de como o guia pode ser melhor aproveitado frente a determinado grupo de estudantes do Ensino Médio? Para que formato de Ensino Médio ele melhor se adequa? Podemos afirmar que o material a ser desenvolvido a partir desse trabalho pode e deve ser colocado em prática em qualquer um dos formatos de Ensino Médio e entre qualquer um dos grupos de estudantes dessa fase de ensino, pois o mesmo possui diversas sugestões de aplicação da temática por meio de projetos, atividades e sugestões de aulas que podem se enquadrar melhor a uma ou a outra turma a depender da mediação do docente.

Podemos observar um exemplo prático do que afirmamos, através de um interessante e rico projeto que pode ser desenvolvido no EJA/EJAI Médio, que é a escrita autobiográfica, onde o estudante expressa seus próprios tempos de existência em meio ao contexto histórico de sua vida por meio da autobiografia a ser produzida pelo próprio educando. É uma atividade que possibilita um forte autorreconhecimento enquanto sujeito da história; gera possibilidades de trabalhar a crítica histórica e a questão da memória em sala de aula; além de trabalhar de forma diferenciada e contextualizada a História do Tempo Presente. Esse formato de projeto é contemplado no guia e não se restringe ao EJA Médio, podendo ser utilizado assim como as várias outras sugestões em diferentes tipos de turma de Ensino Médio. As formas de utilização dependerão em grande medida do docente e dos discentes das turmas de Ensino Médio.

Atualmente, porém, o Ensino Médio como conhecemos está novamente para passar por profundas mudanças, pois a Medida Provisória nº 746/2016, conhecida como MP do Ensino Médio pretende a flexibilização curricular, a transição para um regime de aulas em tempo integral e a alternativa de profissionalização desta etapa da Educação Básica. É o chamado Novo Ensino Médio que está sendo discutido no momento mesmo em que está sendo desenvolvido este trabalho. Há inclusive nesse

contexto a discussão em torno de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o País. No sentido de que haja uma base unificada e comum para o ensino do país.

Ao mesmo tempo, existe na atualidade o recrudescimento de ideologias conservadoras entre diversos grupos no país o que tem levado ao ataque e detração de professores, principalmente de História, por aqueles que se identificam com discursos vinculados a movimentos como o “Escola sem Partido” que sob o argumento de que deve-se combater uma suposta “doutrinação ideológica” presente na escola, laçam mão de informações descontextualizadas e detratórias do trabalho docente, além de generalizações perigosas. Ao buscar defender uma falsa neutralidade o movimento torna-se incapaz de submeter a uma crítica séria o seu próprio *Modus Operandi* profundamente partidário e partidarizado. Entre suas linhas de ação estão profundas críticas contra a BNCC e a busca de sua “desideologização”, lembrando que os conteúdos que mais geraram polêmica na primeira versão da Base, foram exatamente os de História.

Diante desses fatos, ou seja, um Novo Ensino Médio sendo desenhado e o surgimento de “patrulhas ideológicas” contra a liberdade de cátedra dos docentes. Bem como, ataques dirigidos especificamente a disciplina História e aos professores de História, torna-se até mesmo um dever o desenvolvimento de material de História exatamente para o Ensino Médio. Material esse que defenda em suas páginas um ensino voltado para a autonomia intelectual e o pensamento crítico, lembrando o conteúdo do artigo 35 da LDB 9.394/96. Ao mesmo tempo em que continue a defender um Ensino de História formativo e emancipador, voltado para o aprofundamento da consciência histórica, que, como já demonstrado, possui caráter orientador para todos os educandos e não apenas para os que optarem por determinado Percorso Formativo.

Torna-se importante e mesmo necessário desenvolver junto à sociedade o diálogo acerca da necessidade do Ensino de História em um período em que o mesmo se encontra sob ameaças. Peter Lee (2016), afirma nesse sentido que “A história é uma conquista frágil e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil”. Se isso é dito no continente europeu, o que dizemos da situação em que nos encontramos? É preciso realmente ocupar espaços enquanto professores e/ou produtores de conhecimento no Ensino Básico, de forma geral, e em suas

instâncias decisórias, e de forma ainda mais enfática no Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica. Para que o Ensino de História possa ser garantido como Ensino de História de fato. É necessário que aqueles que fazem e/ou ensinam história continuem a discutir elementos desse conhecimento e de seu ensino e produzindo material que ressalte a necessidade da aprendizagem histórica escolar para formação não apenas de cidadãos(ãs), mas de seres humanos que se orientam e interpretam a realidade, quer se queira quer não, por meio da consciência histórica. E é exatamente nesse sentido que acreditamos ser não apenas possível, mas necessário o trabalho com histórias de vida no Ensino Médio.

4.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: guia para uso dos professores de história do ensino médio

O produto didático-pedagógico construído se divide em cinco partes. Inicialmente uma parte dedicada as questões de partida; seguido por duas que colocam os questionamentos centrais para o docente, a saber: Por que trabalhar com biografias nas aulas de História? e Como trabalhar com histórias de vida no Ensino Médio? Este terceiro ponto está subdividido entre uma explicação acerca de possíveis operações didáticas por meio da utilização de projetos em sala de aula; sugestões de trabalho com biografias propriamente ditas; com autobiografias e com relatos de vida. No quarta parte são apresentados textos complementares ligados a produção de biografias históricas atuais e por fim a quinta parte contém um documento relacionado ao trabalho com relatos de vida, o modelo de cessão de direitos. No qual há solicitação de autorização para de uso de imagem, som de voz, nome e dados biográficos do(a) entrevistado(a). Já que ao trabalhar com esse modelo de sequência biográfica o projeto deve lidar com História Oral.

O primeiro ponto de discussão do produto, intitulado: *Questões de Partida...*, versa sobre as questões conceituais presentes no mesmo, trazendo as definições de guia, biografia, projeto pedagógico, dentre outros, adotadas no guia. Acreditamos que essa discussão inicial é essencial para o bom aproveitamento do material em sala de aula, no Ensino Médio.

Após esse ponto inicial, a segunda parte do produto se apresenta como uma discussão teórica em torno da temática do porquê trabalhar com biografias históricas

no Ensino Médio. O tópico em questão versa sobre aspectos mais práticos do produto, apresentando argumentos que demonstram por que é importante e mesmo necessário retomar a discussão acerca de biografias nas aulas de História do Ensino Médio. Além de um pequeno histórico em torno do uso de biografias como recurso didático, haverá toda uma reflexão em torno dos saberes históricos que podem ser trabalhados a partir do uso de biografias. Essa parte do guia encerra com um quadro trazendo as ideias centrais ligadas a necessidade do trabalho com biografias nas aulas de História do Ensino Médio, tais como discutidas no presente trabalho.

O tópico intitulado: *Como trabalhar com histórias de vida no ensino médio*, é dividido em quatro subtópicos. O primeiro tendo como título: *Operações didáticas nas aulas de história por meio de projetos*, o segundo intitulado: *Biografias*; seguido por mais dois, subseqüentemente: *Autobiografias* e *Relatos de vida*.

Em *Operações didáticas nas aulas de história por meio de projetos*, é discutida a construção de saberes históricos por meio da prática de projetos em sala de aula que levem em consideração teoricamente a ideia de Operação Historiográfica Escolar, como desenvolvida por Fernando Penna (2013). Os projetos levam em conta também a ideia de aula como texto ligadas a Ilmar Mattos (2017). Sendo claro que o produto didático-pedagógico em questão tem uma função explicativa nesse ponto elucidando para os docentes esses conceitos, tendo como objetivo familiariza-los com os mesmos. Os projetos pedagógicos em si seguem o modelo proposto por Selva Guimarães Fonseca (2003). Finalizada essa discussão, o guia passa a apresentar possibilidades de trabalho a partir e projetos com biografias, autobiografias e relatos de vida.

Em *Biografias*, o trabalho traz possibilidades de operações didáticas através do trabalho com biografias; além do que um quadro de sugestões, que apresenta possibilidades de aulas que se utilizem de biografias, em diálogo com os conteúdos curriculares propostos para o Ensino Médio. As obras a serem apresentadas para o trabalho em sala de aula perpassam desde biografias históricas até o trabalho com histórias em quadrinhos, que tratam de biografias históricas como o *Mangá: Buda*, de Osamu Tezuka (2005), apresentado inclusive caminhos para trabalhos interdisciplinares. Sendo por fim, apresentada uma possibilidade de desenvolvimento de projeto pedagógico mais amplo, seguindo-se o modelo apresentado por Selva Guimarães Fonseca em sua obra: *Didática e Prática de Ensino de História* (2003).

Em sua obra, Fonseca coloca duas questões básicas que devem se fazer presentes em um projeto pedagógico a ser desenvolvido junto aos educandos. Primeiro a intencionalidade. De fato, necessário a todo trabalho ligado ao desenvolvimento de projetos, sabendo-se que o mesmo precisa ser compreendido e desejado pelos estudantes. A segunda questão se refere a noção de que todo projeto visa a construção de um produto, as práticas necessárias a construção do mesmo deverão ser empreendidas pelos educandos com a orientação do docente.

No tópico ligado a autobiografia, são apresentadas duas possibilidades de trabalho junto aos educandos. Em um primeiro momento discute-se o trabalho com obras autobiográficas, como *Memórias*, do militante Gregório Bezerra (2011); ou *Gerônimo*, do guerreiro apache norte americano (1994). Em um segundo momento é apresentada a possibilidade de trabalhos com a escrita autobiográfica dos próprios estudantes, vinculando-se a temáticas da História do Tempo Presente e possibilitando abordagens de trabalho com a memória em sala de aula.

Uma boa opção para o trabalho com autobiografias desenvolvidas pelos estudantes é através de projetos. O desenvolvimento de autobiografias é um processo que levaria os educandos a um profundo autorreconhecimento enquanto sujeitos da história, pois os mesmos estariam produzindo textos sobre sua própria história de vida, pensando e repensando seu cotidiano em meio as temporalidades históricas.

Por fim, os *Relatos de Vida*, terceira parte do tópico, trata de como trabalhar com relatos de histórias de vida no Ensino Médio, trazendo sugestões de trabalho que dialogam com a História Oral. Para se operar com esse viés em sala de aula, porém, é necessário que os estudantes e os professores possuam um certo domínio dessa metodologia. Cabe aqui o esclarecimento de como esse método é apresentado para uso em sala de aula. Nas sugestões de projeto didático relacionados a esse tópico o método a ser aplicado pelos educandos sob orientação do docente é aquele presente na obra: *História Falada: memória, rede e mudança social* (MUSEU DA PESSOA, 2005). O desenvolvimento de projetos baseados em História Oral proposto pelo mesmo consiste em três etapas. A primeira delas é a coleta, sendo trabalhada nessa etapa também as questões do preparo da entrevista e da construção do roteiro. A segunda etapa, se dá por meio do processamento, que consiste no processo de transcrição do oral ao textual e na edição do texto. Por fim, o terceiro momento é o de

socialização/difusão do trabalho por meio da apresentação, inclusive de produtos como álbuns, rodas de histórias, blogs, dentre outros.

Outra discussão importante ligada tanto as autobiografias como aos relatos de vida presente no produto, além da História Oral e de seus métodos, é a que envolve a memória. Com relação a essa categoria abordamos neste trabalho a perspectiva apresentada por Lowenthal (1998) e por Pollak (1992; 1989).

Esses autores explicitam os mitos que até recentemente explicavam elementos da memória, a saber, a ideia de que a memória consiste de imagens permanentemente armazenadas no cérebro, ou que a natureza e o potencial da memória são iguais para todos e incapaz de modificações fundamentais, ou ainda que as sociedades de tradição oral teriam uma memória mais prodigiosa que das sociedades complexas e por fim a ideia de que quanto mais podemos recordar em melhor situação estaríamos. Desdizendo todos esses mitos, os autores supracitados, apresentam a memória como seletiva e possuindo a importante capacidade de esquecer. É verificado, nesse sentido, que a memória possui um caráter pessoal e um coletivo essencialmente vinculado a identidade, além do que fica claro através de seus trabalhos que lembranças acomodam-se sempre as necessidades do presente.

O esquecer é descrito por Lowenthal como parte essencial da memória. As lembranças são continuamente descartadas e combinadas dando origem a sínteses criativas na memória e o esquecimento é o que possibilita estabelecer ordem em meio ao caos. O revisar por sua vez demonstra que a memória organiza a consciência através de contínuas mudanças e significações atribuídas as lembranças em meio a revisões das mesmas. De forma que cada fato a lembrar altera a própria lembrança colocando-a diante de novos fatos presentes.

Apesar de sua natureza subjetiva nenhuma memória é totalmente enganosa ou o retrato fiel dos fatos acontecidos, ela é uma construção que muda e se adapta diante da fragilidade da recordação, de forma que se cria uma dinâmica em que o esquecer e o revisar são elementos típicos de uma memória que é humanamente seletiva. Dessa forma, a memória enquanto elemento presente na escrita autobiográfica ou nos relatos de vida não está imune a crítica histórica devendo inclusive passar por essa etapa em meio aos projetos a serem desenvolvidos.

A memória e a identidade estão abertas a disputas e de fato são disputadas ferrenhamente. A memória política, por exemplo, é motivo de disputa entre várias

organizações. A história participa ativamente da disputa pela memória e pela identidade. Nesse sentido, a história de vida torna-se um instrumento privilegiado de análise de momentos de mudança ou transformação na sociedade.

O quarto capítulo do produto didático-pedagógico traz para os docentes textos complementares, ou seja, trechos de biografias históricas. O objetivo desses textos complementares é por um lado demonstrar na prática as mudanças que estão sendo operadas na escrita de biografias históricas e por outro exemplificar o que está sendo discutido no próprio guia.

Para finalizar o produto, o quinto ponto do mesmo, traz um modelo de sessão de direitos, com a autorização do uso de imagem, som de voz, nome e dados biográficos em projeto pedagógico escolar para os docentes que pretendam seguir as sugestões de projeto relacionados aos relatos de vida, junto aos educandos.

De forma geral, é necessário que no guia de orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de História os docentes possam se basear em aulas diversificadas onde os educandos não se limitem a ouvir as narrativas do docente, mas participem ativamente na resolução de problemas a serem apresentados. Dessa forma, é possível por meio da realização de atividades em sala, da execução de projetos pedagógicos e de exposições orais acerca de temáticas históricas que utilizem biografias e/ou sequências biográficas como autobiografias e relatos de vida enquanto recurso didático, a construção/potencialização de saberes históricos escolares entre os educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?
 – Pergunta Kublai Khan.
 – A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que elas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
 – Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde:
 – Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 1990, p. 79).

Assim como as pedras formam o arco que sustenta a ponte no texto de Ítalo Calvino as chamadas estruturas e os contextos históricos não existem sem que haja pessoas para constituir-los. O contexto é formado pela coletividade, esta porém é constituída pelas pessoas. Acreditamos que o Ensino de História escolar possui um caráter eminentemente formativo e dessa maneira pode e deve problematizar essa questão. Um dos caminhos possíveis, nesse sentido, é apresentado neste trabalho exatamente através da utilização de biografias como recurso didático.

O Ensino de História no Brasil no espaço escolar, desde seu estabelecimento no século XIX, passou por uma longa fase profundamente marcada pelo desenvolvimento de narrativas dos fatos históricos e de grandes personagens, nos moldes da história *evénemetielle*. Uma história cronológica, memorialista e factual, onde não havia a problematização dos temas trabalhados no espaço escolar e as biografias eram amplamente utilizadas em seu modelo heroico, factual e de fundo moralizante. Assim, não havia uma Aprendizagem Histórica caracterizada pelo aprofundamento da consciência histórica, nem pelo desenvolvimento de literacia histórica. Mais um ensino preocupado com a memorização de fatos, datas e personagens marcantes. Esse modelo de ensino foi tencionado ao longo do tempo, mas, em sua essência chegou até a década de 1980 em pleno uso.

A partir de finais da década de 1980, em meio ao processo de redemocratização houve grande influência das universidades sobre o Ensino de História escolar que voltava a ocorrer de maneira independente da disciplina Estudos Sociais, o modelo estruturalista passa a ser predominante nesse contexto. Apesar de algumas permanências de modelos de Ensino de História mais tradicionais, estes foram se tornando pouco a pouco exceções. A regra passou a ser cada vez mais um

Ensino de História baseado em narrativas profundamente estruturalistas. A biografia enquanto narrativa histórica anteriormente presente nas aulas de História será rejeitada pelo novo modelo que se estabelecia. Diante desse contexto, duas questões se apresentam: se não há espaço para sujeitos na história narrada, como os estudantes se autorreconhecerão como sujeitos da História? Como será possível o desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico?

O que defendemos aqui não é uma volta ao ensino moralizante, factual e heroico de biografias, com personagens que personifiquem algo. Muito pelo contrário. A escrita de biografias históricas atualmente é desenvolvida dentro dos procedimentos de pesquisa, da problematização e das formas narrativas típicas da história. É portanto história, como nos adverte Benito Schmidt (2012). É esse modelo de biografias baseadas em uma História-Problema que pretendemos apresentar como recurso didático para o desenvolvimento e/ou potencialização de saberes históricos no espaço escolar.

Demonstramos através deste trabalho que é possível e mesmo necessária a construção e/ou potencialização de saberes históricos escolares, no Ensino Médio, em diálogo com a nova produção historiográfica, a partir do trabalho com biografias. Isso pode se dar através de um processo de Aprendizagem Histórica onde os educandos possam construir conhecimentos sobre si e sobre o outro reconhecendo-se como sujeitos de sua história pessoal, bem como do contexto histórico a sua volta.

A escrita de biografias surge ao mesmo tempo e a partir de necessidades semelhantes a narrativa histórica. A busca por ficar na memória, ganhar fama e renome emergiu como um privilégio de homens gregos. Mulheres, estrangeiros e escravos estavam excluídos. No entanto, através da luta cada vez maior de vários setores sociais ao longo do tempo, reivindicando o direito de se fazer presente na história e de escrever a própria história. Levou o gênero biográfico a se modificar também. Principalmente através de estudos desenvolvidos através da metodologia da micro história italiana e da “história vista de baixo” vinculada a História Social britânica, inclusive os “grandes personagens” deixaram de ser os únicos biografados e hoje temos também “pessoas comuns” sendo objeto da escrita de biografias históricas.

O trabalho com biografias, dentro dos novos aportes teórico-metodológicos, nas aulas de História do Ensino Médio perpassam questões fundamentais na

construção de alguns saberes históricos, como: o desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico em contraponto a uma perspectiva apenas estruturalista; a construção e problematização da questão identitária; o autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história; o diálogo necessário entre o conhecimento histórico escolar e o cotidiano; além de ricas possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, devido as biografias serem um gênero de fronteira. Dessa forma, fica claro que uma abordagem que perpassa o recorte temático biográfico em sala de aula torna-se necessária ao desenvolvimento de alguns saberes históricos.

Além das biografias em si, desenvolvemos também perspectivas de trabalho baseados em outros formatos de sequência biográfica como a autobiografia e os relatos de vida. A autobiografia aqui entendida como uma auto narração do sujeito acerca de sua biografia não deixa de ser uma forma de biografia. Envolve entretanto as memórias pessoais do indivíduo a se auto narrar. Os relatos de vida, assim como as autobiografias também envolvem de forma profunda a questão da memória, indo além e incorporando também os métodos e técnicas da História Oral, pois é uma auto narração do sujeito desenvolvida por intermédio de um pesquisador-entrevistador, tornando-se uma espécie de autobiografia dirigida por um outro indivíduo, um mediador das memórias a serem narradas.

Como produto desse trabalho apresentamos um guia para uso dos professores do Ensino Médio contendo orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de História. Esse material, que se encontra nos anexos da presente dissertação, sem ser prescritivo, apresenta um conjunto de sugestões e orientações aos docentes que possibilitam a construção de saberes históricos junto aos estudantes por meio da utilização de histórias de vida nas aulas de História.

Apesar, porém das inúmeras possibilidades de desenvolvimento de saberes e práticas no espaço escolar por meio do uso de biografias como recurso didático que se apresentam a partir desse estudo. Há entretanto, especificidades na autobiografia e nos relatos de vida que fazem desses gêneros muito mais do que subgêneros da escrita biográfica. Não aprofundamos aqui neste trabalho as especificidades destes gêneros em torno da memória e da História Oral, pois isso nos levaria a fugir dos objetivos propostos para este estudo. No entanto, deixamos aqui a percepção da

necessidade de um aprofundamento maior acerca dessas duas áreas que aqui foram trabalhadas como formatos narrativos relacionados ao gênero biográfico devido a serem também sequências biográficas, como apresentado por Lígia Pereira (2000). Quiçá pudesse haver o desenvolvimento posterior de trabalhos específicos sobre o uso de autobiografias e de relatos de vida como recursos didáticos nas aulas de História. Com toda certeza seriam muito bem vindos para aprofundar mais a questão do estudo do singular como elemento para entender mais profundamente os contextos.

Um outro limite observado neste trabalho foi a não concretização de experiências práticas com o uso de biografias e sequências biográficas de maneira geral em sala de aula. Isso ocorreu devido ao trabalho científico com crianças e adolescentes ser criterioso e necessitar de aprovações prévias de Conselhos de Ética. Quando nos demos conta deste fato, já não havia tempo hábil para conseguir as aprovações necessárias do Conselho de Ética, o que fez com que o objeto de nosso trabalho se centrasse no Ensino da História. A Aprendizagem Histórica a ser observada na prática por meio de experiências em sala de aula, fica assim colocada em um patamar de possível desenvolvimento posterior deste estudo. Um desenvolvimento posterior desta pesquisa possibilitaria demonstrar os resultados acerca do que foi aqui discutido no campo teórico-metodológico, em termos de desenvolvimentos práticos de processos de Aprendizagem Histórica no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

A EPOPEIA de Gilgamesh. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Disponível em: <http://mkmouse.com.br/livros/AEpopעיadeGilgamesh-Anonimo-MartinsFontes.pdf>
Acesso em: 10/05/2018

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Mundo Cristão, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). **Qual o Valor da História Hoje?**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias de tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina, AtritoArt. 2001. p. 15-25.

BEZERRA, Gregório. **Memórias**. São Paulo: Boitempo, 2011.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Vida, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/11/2018.

_____, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar de 2008.** Brasília, 2007.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/11/2018.

BURKE, Peter. A Invenção da Biografia e o Individualismo Renascentista. **Estudos Históricos**, FGV, n. 19. 1997. p. 83-97.

CAIMI, Flávia Heloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2. 2015. p. 105-124.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CARINO, Jonaedson. A Biografia e sua Instrumentalidade Educativa. **Educação & Sociedade**, n. 67. 1999. p. 153-181.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CEZAR, Temístocles. Livros de Plutarco: biografia e escrita da história no Brasil do século XIX. **Métis: história e cultura**, v. 2, n. 3. 2003. p. 73-94.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 02. 1990. p.177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica.** del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOZO, Lisliane dos Santos. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3. 2015. p. 529-544.

DAVIS, Natalie Zemon. **O Retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009. p. 185-191.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. 2ªed. São Paulo: edusp, 2015.

DUBY, Georges. **Guilherme Marechal: ou o melhor cavaleiro do mundo**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *In*: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 169-186.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica. *In*: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Orgs.). **Entre Textos e Contextos: caminhos no ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 471-480.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o Contratador dos Diamantes: o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GALVÃO, Jerônimo A. P. Cisneiros. **O Divino mestre: as ideias e crenças de um liberto e seus seguidores no Brasil escravista e monárquico**. (Monografia). Recife: UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco, 2017.

GERÔNIMO. **Gerônimo: uma autobiografia**. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLASGOW, Roy. **Nzinga**: resistência africana à investida do colonialismo português, 1582-1663. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. **História, Aprendizagem Histórica e o Ensino Médio**: Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar. (Tese Doutorado). Florianópolis: CFCH/UFSC, 2017.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HARTOG, François. Tempo História e a escrita da História: ordem do tempo. **Revista de História** (USP). São Paulo, n. 148, 2003. p. 09-34.

_____. **Evidência da História**: O que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERÓDOTO. **História**. eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf>> Acesso em: 14/02/2018.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas Extraordinárias**: resistência, rebelião e jazz. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Tempos Interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JESUS, Alexandro Silva de. **Identidades e Representações no Brasil Império: o caso do divino mestre (1846)**. (Dissertação de Mestrado) Recife: CFCH/UFPE, 2003.

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

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, 2016. p. 107-146.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LEVILLAIN, Philippe. Os Protagonistas da Biografia. In RÉMOND, René (Org.) **Por uma História Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LORIGA, Sabina. **O Pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projeto História**. São Paulo (17) Nov. 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. **Tempo**, Campo dos Goytacazes, vol.11, n. 21, 2007. p. 5-16.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17. 2007. p. 240-264.

MORAES, C. S. V. Educação Permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006. p. 395-416.

MUSEU DA PESSOA. **História Falada**: memória, rede e mudança Social, São Paulo: Museu da Pessoa/ SESC SP, 2005.

PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História**: operação historiográfica escolar. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3. 2000. p. 117-127.

PLUTARCO. **Vidas Paralelas**. (7 tomos) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do> Acesso em: 14/02/2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *in Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. *in Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, v.5, nº 10, 1992.

PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. **Francisco Julião em Luta com seu Mito**: golpe de estado, exílio e redemocratização do Brasil. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

REIS, João José. **Domingos Sodré, Um Sacerdote Africano**: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REIS, José Carlos. Historicismo: a redescoberta da história. **Revista Lócus**, v. 8, n. 1, 2002, p. 09-27. Disponível em: <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2437/1734.2002>. Acesso em: 21/04/2018.

_____. **História da “Consciência Histórica” Ocidental Contemporânea**: Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RÉMOND, René. Uma História Presente. *In* RÉMOND, René (Org.) **Por uma História Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

REVEL, Jacques. (Org.) **Jogos de Escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. **Fontes Oraís**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Disponível em:
<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf> Acesso em: 21/08/2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Uma Reflexão Sobre o Gênero Biográfico**: a trajetória do militante socialista Antônio Guedes Coutinho na perspectiva de sua vida cotidiana (1868- 1945). (Dissertação Mestrado). Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1996.

_____. Construindo biografias... Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos. **Revista Estudos Históricos**, FGV, v. 10, n. 19. 1997. p. 3-22.

_____. História e Biografia. *In*: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos** (Maringá Online), v. 19, n.1 .2015. p. 87-116.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia e Regimes de Historicidade. **Métis**: história e cultura, v. 2, n. 3. 2003. p. 57-72.

_____. **Lima Barreto**: triste visionário. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Alberto da Costa e. **Francisco Félix de Souza, Mercador de Escravos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SILVA, Maciel Henrique. **Pretas de Honra**: vida e trabalho de domésticas e vendedoras no Recife do Século XIX (1840-1870). Recife/Salvador: EDUFPE-EDUFBA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p.73-102.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). **O Ensino de História em Questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p.201-221.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de; SILVA, Kalina Vanderleij; SCHURSTER, Karl. **Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

SUETÔNIO. **Os Doze Césares**. Lisboa: Biblioteca de Editores Independentes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEZUKA, Osamu. **Buda**. São Paulo: Conrad, 2005 (14 volumes).

TUCÍDIDES. **História Da Guerra do Peloponeso**. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

XENOFONTE. **Ciropedia**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/nacionais/msreader.html>> Acesso em: 14/02/2018.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette (orgs). **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: UNICEF, 2014.

ZOTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Brasília: Autores Associados, 2004.

ANEXO A- ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO COM BIOGRAFIAS, AUTOBIOGRAFIAS E RELATOS DE VIDA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Nas páginas a seguir apresentamos o produto didático-pedagógico desenvolvido a partir deste trabalho, para o uso dos professores de História do Ensino Médio, na íntegra.

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA
O TRABALHO COM BIOGRAFIAS,
AUTOBIOGRAFIAS E RELATOS
DE VIDA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA
O TRABALHO COM BIOGRAFIAS,
AUTOBIOGRAFIAS E RELATOS
DE VIDA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

APRESENTAÇÃO

Prezada professora, prezado professor,

Apresentamos as Orientações Didáticas para o Trabalho com Biografias, Autobiografias e Relatos de Vida nas Aulas de História. Nele encontram-se informações que poderão auxiliá-la(o) na implementação de atividades pedagógicas usando a escrita sobre vidas como recurso didático em sala de aula. Oferecemos um conjunto de sugestões e orientações que possibilitam a construção de saberes históricos junto aos estudantes por meio da utilização de histórias de vida nas aulas de história para o Ensino Médio.

Este material reúne informações sobre como e por que trabalhar com esse tema de forma inovadora nas aulas de história; bem como, saberes que podem ser desenvolvidos por meio de novas abordagens no trabalho com esse gênero. Além de possibilidades de desenvolvimento de atividades e projetos utilizando-se de biografias, autobiografias e relatos de vida.

Assim, você professora e você professor têm um rico material que poderá subsidiá-la(o) no trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida em diálogo com a produção historiográfica mais atual.

Desejamos uma boa leitura e um bom trabalho.



S U M Á R I O

1- QUESTÕES DE PARTIDA.....	4
2- POR QUE TRABALHAR COM BIOGRAFIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA?.....	6
3- COMO TRABALHAR COM HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO?.....	10
3.1- Operações didáticas nas aulas de história por meio de projetos.....	10
3.2- Biografias.....	12
3.3- Autobiografias.....	15
3.4- Relatos de Vida.....	18
4-TEXTOS COMPLEMENTARES.....	21
5- DOCUMENTOS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

1- QUESTÕES DE PARTIDA...

O presente material nasceu como um produto didático-pedagógico fruto do trabalho ligado a dissertação de mestrado: *Biografia na Sala de Aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*. Desenvolvido no Proffhistoria - Mestrado Profissional em Ensino de História na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Tendo por objetivo ser um guia para uso dos professores de história do ensino médio, que possibilite o trabalho com biografias em um processo de aprendizagem-ensino significativo.

Este guia é aqui entendido como um instrumento que pode e deve colocar à disposição do docente um conjunto de textos, atividades e reflexões sobre a possibilidade de trabalho com histórias de vida como recurso didático, com autonomia. Não se tratando de apresentar um roteiro prescrito de atividades, mas estratégias de trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida. Nossa intenção é auxiliar os docentes através da apresentação de sugestões, caminhos e subsídios que possibilitem problematizar e trabalhar com histórias de vida em sala de aula no ensino médio. Visando estimular a construção de saberes históricos pelo educando.

Entendemos aqui história de vida como a narrativa baseada na sequência biográfica, ou seja, tanto a biografia, como a autobiografia e os relatos de vida se enquadram nesta categoria. Apresentaremos, dessa forma, possibilidades de trabalho com os três gêneros para a construção de saberes históricos junto aos educandos.

Biografia é uma conceito que significa de forma ampla, em diversos idiomas ocidentais, a escrita de uma história de vida¹. Cientistas sociais (dentre os quais antropólogos) desenvolveram, contudo, um sentido mais estrito para o conceito de história de vida, relacionando-o especificamente aos relatos orais onde o auto relato de um narrador, de sua experiência no tempo é intermediado por um pesquisador, sendo um trabalho coletivo entre um narrador-sujeito e um intérprete-pesquisador².

Nesse guia, para evitar a existência de mal entendidos entre o sentido estrito e o geral do termo história de vida, optamos por utiliza-lo sempre em sentido amplo. Quanto ao uso do conceito de forma estrita³, seguiremos a definição de François Dosse (2015), que chama o gênero em questão de relato de vida. Dessa forma, as histórias de vida enquanto conceito ligado a história oral e aos relatos pessoais de trajetórias de vida são aqui sempre nomeados como relatos de vida.

Sabemos que o gênero biográfico na atualidade é um domínio que se faz presente na escrita de jornalistas, historiadores e ficcionistas, cada qual com seus objetivos e estilos específicos. O conceito de biografia, utilizado neste guia, dessa forma, dialoga com François Dosse⁴ quando o mesmo coloca que a

1 Ver SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13

2 Ver PEREIRA, Lúcia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3. 2000.

3 Uma outra forma de conceituar a história de vida no sentido estrito, é chama-la de trajetória de vida como fazem alguns autores das ciências sociais, nesse sentido ver: SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. **Fontes Oraís: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasde-vidaehistoria.pdf> ; e MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17. 2007. p. 240-264.

4 Ver DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. 2ªed. São Paulo: edusp, 2015.

biografia é um gênero híbrido, onde permanece a tensão entre a ânsia de verdade e a narração que perpassa o ficcional, situando o gênero biográfico em um ponto médio entre a ficção e a realidade histórica. (Ver texto complementar 3).

Na historiografia, de finais da década de 1960 para cá, tem se assistido a um retorno do sujeito como objeto, dentro de novos aportes teórico-metodológicos, após uma fase fortemente estrutural, marcada pelas biografias modais⁵. Nesse sentido biografias, autobiografias e relatos de vida estão a ganhar espaço sendo mesmo um grande sucesso editorial. Os três gêneros tem em comum o fato de serem baseados na análise de sequências de vida. A questão que propomos aqui é: como trabalhar com esses gêneros na sala de aula, de forma significativa?

Acreditamos que seja possível a construção de saberes históricos significativos, por meio do trabalho em sala de aula com histórias de vida, pois estas dialogam com o cotidiano, produzindo sentidos mais aproximados da vivência dos discentes. A abordagem de temas nos quais os jovens possam se reconhecer através de traços e vestígios possibilitam gerar processos de autoconhecimento e reconhecimento como sujeitos da história. Esse processo pode produzir além da aprendizagem conceitual uma formação atitudinal.

O trabalho com biografias será aqui apresentado, não através da simples adição de conteúdos ao currículo, pelo contrário, apresentar-se-á como elemento que articule a compreensão de diferentes contextos e acontecimentos históricos a partir dos indivíduos que o vivenciaram. Tomando por base tanto personagens históricos já conhecidos como também novos sujeitos. Possibilitando o estudo de diferentes discursos a partir de diferentes pontos. O método a ser apresentado para o trabalho com histórias de vida em sala de aula será o da aula como texto de Ilmar Mattos⁶. Que coloca o professor de história como autor da aula a partir de suas diferentes leituras e formas de exposição do conteúdo. Tema também abordado de forma teórica por Fernando Penna⁷, quando trata da Operação Historiográfica Escolar.

O trabalho com histórias de vida em sala de aula pode ser bem enriquecedor dentro de uma determinada temática a ser estudada por meio das próprias aulas. No entanto, para além destas uma estratégia pedagógica que pode se revelar bastante promissora, principalmente com relação aos relatos de vida, se dá através da possibilidade de organização de projetos, onde a história dos lugares, do tempo presente e das pessoas, bem como os métodos da história oral, como apresentados pelo Museu da Pessoa⁸ (que serão aqui disponibilizados), podem ser utilizados na busca da construção de saberes históricos junto aos educandos.

5 As biografias modais são aquelas em que o indivíduo a ser biografado só tem valor na medida em que ilustra o coletivo. Revelando ao leitor o comportamento médio de um determinado grupo, classe ou categoria através da análise de uma vida modelar. Essa forma de abordagem biográfica continua atual apesar de ter predominado no momento de descrédito da biografia no meio acadêmico, entre as décadas de 1920 e 1960. Descrédito esse que atingia fortemente o campo historiográfico. As biografias modais substituíram as heroicas e demonstravam os indivíduos como parte integrante da estrutura. Quase como exemplos das questões estruturais.

6 Ver MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. Tempo, Campo dos Goytacazes, vol.11, n. 21, 2007. p. 5-16.

7 Ver PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: Operação historiográfica escolar. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013. Presente em: <<http://www.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf>> Acesso em: 14/03/2018.

8 Ver MUSEU DA PESSOA. **História Falada**: memória, rede e mudança Social, São Paulo: Museu da Pessoa/ SESC SP, 2005. Presente em: http://www.museudapessoa.net/public/editor/hist%C3%B3ria_falada2.pdf Acesso em: 14/03/2018

Os Projetos enquanto possibilidades de trabalho, seguirão os modelos propostos por Selva Guimarães. Inclusive concordamos com a autora quando afirma que,

A realização de projetos requer pensar o saber histórico como algo que está sempre em construção, que tem a ver com o presente, não menosprezando as teorias e os conhecimentos históricos produzidos. (2003. p. 123).

Partindo da noção de que o saber histórico está sempre em construção o ensino de história nas escolas deve ser vivenciado, em nossa concepção, como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas. A realização de projetos ligados ao ensino de história, dessa forma, não deve existir como algo a parte das aulas mas deve ser encarado como parte do processo de ensino-aprendizagem escolar. Guimarães Fonseca acrescenta ainda que “Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história do Brasil.” (*Op. Cit.* p. 124).

O trabalho por meio de projetos pedagógicos⁹ na educação básica constitui uma forma de reconciliar ação prática com construção de saberes. Dessa forma, além das possibilidades de construção de aulas como textos, apresentaremos aqui uma série de possibilidades de trabalho com histórias de vida em sala de aula por meio de projetos.

Antes, porém, acreditamos ser necessário aprofundar a discussão do por que trabalhar com sequências biográficas nas aulas de história do Ensino Médio.

2- POR QUE TRABALHAR COM BIOGRAFIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Não seria exagero afirmar que, hoje, muitos dos professores brasileiros sentiriam um calafrio só de pensar em utilizar biografias como tema de ensino. Isso porque quando eles próprios estavam na escola, uma das formas de estudar História era decorar datas e fatos relacionados aos *heróis* nacionais. (SILVA *in* PINSKY, 2010, p. 13).

Entre as décadas de 1960 e 1980 no Brasil, que vivenciou um período de ditadura civil- militar, estudar biografias em aulas de Moral e Cívica e de Estudos Sociais significava cultuar a memória de *heróis nacionais*, que pudessem representar possíveis virtudes de uma estrutura de poder autoritária e de uma ideologia nacionalista e ufanista vigente no Estado. Com o processo de redemocratização, em meados da década de 1980, o estudo de biografias nas aulas de história foi amplamente rejeitado por muitos professores que viam esse recorte temático como uma característica da “história tradicional” de viés autoritário. Embora as narrativas didáticas presentes no discurso de alguns professores e livros didáticos tenham permanecido atreladas a essa concepção de história em alguma medida, por um bom tempo. Inclusive com alguns resquícios na atualidade, afinal de contas, por mais estruturalista que seja uma narrativa histórica em uma aula, dificilmente o docente escapará de personagens como Napoleão Bonaparte, Adolf Hitler ou Getúlio Vargas, seja através da sua própria explicação, seja por meio da curiosidade e perguntas dos educandos ou dos próprios livros didáticos que por vezes tratam de períodos históricos através do nome de um determinado personagem, como por exemplo, a era Vargas.

⁹ Entendemos aqui projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo educando, que deve ser participante do mesmo desde sua idealização. O mesmo deve visar a realização de uma produção composta de etapas ou fases, onde o conjunto de ações destinadas a sua concretização é realizado pelos discentes com a orientação docente.

Apesar das permanências, desenvolveu-se no período de construção da Nova República uma necessidade de superação do modelo “tradicional” pelos modelos estruturalistas¹⁰ utilizados nas universidades desde a década de 1960. As estruturas então tomaram o lugar dos sujeitos na narrativa histórica escolar. A partir daí o ensino de história tanto no Ensino Fundamental como principalmente no Médio se tornou progressivamente estruturalista no Brasil, o que se faz sentir até a atualidade. Exemplificando, entender a dinâmica da sociedade escravista tornou-se muito mais importante que conhecer a biografia de determinados personagens ligados a essa sociedade.

Desde fins da década de 1960, porém, o estudo de biografias vem recebendo novos olhares o que tem levado a novas abordagens historiográficas, havendo de certa forma uma reabilitação do gênero biográfico na escrita da história, dentro de uma nova roupagem teórico- metodológica. Obras como *O Queijo e os Vermes*, de Carlo Ginzburg, marco da Micro história Italiana ([Ver texto complementar 1](#)), ou *São Luís*, de Jacques Le Goff, marco da Nova História Francesa, são exemplos das mudanças que vem se processando nas biografias históricas.

As biografias desenvolvidas na atualidade não são construídas da mesma forma que em outros períodos, vivenciam, de fato, uma profunda renovação, pois a preocupação central dos biógrafos, sejam historiadores ou jornalistas, passaram do sujeito em si para os múltiplos fios que ligam o indivíduo ao seu contexto; ao mesmo tempo em que a escolha dos personagens a serem biografados passaram a ser também as pessoas comuns e não apenas os indivíduos excepcionais. (SCHMIDT, 1997, p. 15-16).

Atualmente as biografias tem sido um verdadeiro sucesso editorial no Brasil e no mundo. De fato, as biografias sempre foram um gênero de sucesso, mesmo quando de sua rejeição pelos historiadores entre as décadas de 1920 e 1960. Após um longo domínio de uma História movida por incontáveis forças estruturais, há um forte retorno do sujeito na historiografia, em diversas correntes historiográficas atuais como a nova história francesa, ligada a terceira fase dos *Annales*; a historiografia social ligada aos historiadores britânicos, de inspiração marxista; a micro história italiana, dentre outros.¹¹

Apesar das intensas discussões e mudanças em torno da utilização de biografias pela historiografia parece-nos, como transparece na citação de Kalina Vanderlei no início da presente discussão que há certa resistência de muitos docentes em relação ao trabalho com essa temática nas aulas de história, apesar de toda mudança que se opera na academia em torno dessa linha temática. Essa resistência provavelmente se deve ao longo período de um uso factual e/ ou autoritário de biografias de *heróis nacionais* no ensino de história no Brasil. De forma que, trabalhar com biografias em sala de aula soa a muitos como um ensino vinculado a “história tradicional” e factual.

10 O paradigma estruturalista nas ciências humanas começa a ser formulado ainda no século XIX, em linhas de pensamento como o Positivismo e o Marxismo, dentro do processo de cientificização da escrita da história. Vindo a se consolidar com a escola dos *Annales*, principalmente em sua segunda geração. Segundo esse paradigma a história deveria, identificar as estruturas que, independentemente dos indivíduos, comandam a economia e a sociedade (que formariam a infraestrutura dentro do pensamento Marxista) além da política, cultura e mentalidades (que seria a superestrutura no Marxismo). O indivíduo passa a ter um peso mínimo ou nulo na explicação dos grandes processos históricos segundo esse conjunto de perspectivas.

11 Para aprofundamento temático acerca da relação entre a escrita de biografias históricas e as correntes historiográficas atuais ver: SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

No entanto, trabalhar com biografias históricas nas aulas de história a partir de seu perfil atual pode proporcionar processos de educação histórica significativos levando os estudantes a perceberem os diferentes locais de produção do discurso histórico, conduzindo a uma interpretação cruzada e fugindo de uma história que parta de uma única linha discursiva e interpretativa de cunho estruturalista, abrindo assim o leque de possibilidades para uma aprendizagem histórica significativa. Não se trata de maneira alguma de abandonar o ensino de história a partir dos contextos e estruturas mas sim de problematizar tais categorias. Os discentes, através do trabalho com biografias ou outras formas de histórias de vida, teriam acesso a meios através dos quais possam organizar experiências históricas por meio de tramas onde as narrativas possibilitem aproximá-los de saberes históricos em sua complexidade e multicausalidade.

De fato, trabalhar com abordagens biográficas no ensino de história escolar, tratando-as sob o viés de uma história problema, além de superar seu modelo escolar factual, por outro lado combate o problema do discurso único. Esse tipo de discurso é problemático por diversos motivos, dentre esses destaca-se a questão do desenvolvimento de estereótipos. Se trabalhamos em sala de aula, por exemplo, a questão das relações de gênero no Brasil Colonial, dentro de um viés estruturalista a explicação se dá de uma determinada forma, percorrendo determinados caminhos lógicos, se porém, apresentarmos mulheres que não se encaixavam nos padrões tidos como os mais comuns na época, se apresentamos biografias de mulheres que se rebelaram contra os papéis a elas impostos pela sociedade da época a história ganha novos contornos na sala de aula.

A personagem em questão nem precisa obrigatoriamente ser um caso *excepcional normal*, de alguma figura que fugiu dos padrões se rebelando contra eles abertamente. Mesmo se decidirmos trabalhar com a biografia de uma pessoa típica, seguidora dos padrões sociais em uso no período, podemos também elucidar estratégias individuais de ação e reação dentro de determinada realidade social, fugindo da noção de passividade dos indivíduos frente aos contextos. Há espaço para trabalharmos com personagens que vão desde a Chica da Silva, da Júnia F. Furtado (2003) abordando-se as tramas na busca pela ascensão social da mulher negra em uma sociedade patriarcal e escravista até personagens desconhecidas do grande público como a vendeira Cândida Maria da Conceição na sua luta por autonomia na província de Pernambuco sob o Império, como nos conta Maciel H. Silva (2011, p.105-129). Poderemos evidenciar inclusive micro-resistências individuais e coletivas no cotidiano que gerariam a percepção de que a passividade de sujeitos da história frente a realidade é um mito, desenvolvido por aqueles que não querem fazer tal grupo aparecer como protagonista de sua própria história.

Ao trabalharmos com os saberes históricos em sua complexidade, em vista da multicausalidade e das contradições presentes na realidade dentro das temáticas a serem abordadas abrimos espaço para a construção do que Paulo Freire denominava como consciência crítica, e Rüsen denomina como consciência histórica genética. (FREITAS; OLIVEIRA, 2016).

Faz-se importante lembrar também o profundo vínculo do ensino de história com a formação cidadã do educando, de forma que a educação histórica escolar deve levar a formação de sujeitos de direito¹², contudo antes de se reconhecerem como sujeitos de direito é necessário que haja o reconhecimento da condição de sujeito, o estudo de trajetórias individuais em variados contextos históricos pode ter uma contribuição crucial nesse processo.

¹² Nesse sentido ver: ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias de tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

Essa empatia e aproximação ou estranhamento e distanciamento do educando com relação a outros sujeitos da história ao longo do tempo, aproxima os conteúdos históricos escolares do cotidiano vivenciado pelos jovens, pois eles não estarão lidando com incontroláveis forças estruturais que movem a história independentemente das pessoas, muito pelo contrário eles estarão lidando com pessoas como eles, frente a problemas enfrentados em épocas diferentes, em um movimento de aprendizagem que inclusive personaliza a história através do desenvolvimento de um papel de representação dos contextos históricos através da trajetória individual.

De fato, o gênero biográfico possui um forte apelo sobre o público, isso é um fato facilmente perceptível quando observamos o sucesso editorial de biografias, sejam elas escritas por historiadores, jornalistas ou romancistas. Esse fato confere as mesmas um certo caráter popular, pois a escrita biográfica termina por dialogar com o cotidiano e com o interesse pela vida privada presente em diversas sociedades. Essa característica inclusive pode gerar interesse do jovem pelo estudo da história. Quando uma situação faz sentido envolvendo motivos e intenções pode gerar uma formação cognitiva mais eficiente¹³. A abordagem de temas nos quais os jovens possam se reconhecer através de traços e vestígios que os identifiquem como sujeitos da história pode gerar processos de autoconhecimento e reconhecimento trazendo exatamente sentido e motivo para uma aprendizagem histórica significativa.

Por fim o trabalho com biografias nas aulas de história possibilita ainda a construção de projetos interdisciplinares devido a mesma ser um gênero híbrido, ou de fronteira entre o histórico e o ficcional. Há possibilidades de trabalho riquíssimas junto aos docentes da área das linguagens, devido ao diálogo dessa temática com a literatura e o estudo de gêneros textuais. Para além do estudo de idiomas também há um diálogo profundo com as linguagens artísticas, como o cinema e mesmo os quadrinhos. Esses diálogos com a área das Linguagens e mesmo com outras Ciências Humanas, como a Sociologia, pode ser expandido, possibilitando muitas outras abordagens a depender de dois fatores: o primeiro diz respeito ao interesse dos docentes em conjunção com os interesses e realidades específicas dos estudantes no desenvolvimento de tais projetos; o segundo fator relaciona-se com a disponibilidade de obras e dados biográficos sobre os personagens escolhidos.

Apesar das possibilidades aqui apresentadas a escola, de forma geral, não tem até então se apropriado desse gênero, em suas novas abordagens e seu renovado aporte teórico- metodológico. Em parte, por causa do receio da volta a uma forma de trabalho que privilegiava uma história política de caráter factual. É preciso ressaltar que é possível trabalhar com biografias nas aulas de história do ensino médio desde que estas sejam trabalhadas sob o viés da História-Problema superando-se definitivamente as formas de trabalho “tradicionais” com o gênero biográfico na escola.

A partir dessa análise acreditamos que o trabalho com biografias, dentro dos novos aportes teórico-metodológicos, nas aulas de história do Ensino Médio perpassam questões fundamentais na construção de alguns saberes históricos.

13 Sobre a articulação entre situação, motivo, intenção e formação cognitiva ver SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). **O Ensino de História em Questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p.201-221.

IDEIAS CENTRAIS

Os porquês do trabalho com biografias nas aulas de História do Ensino Médio:

- 1- Desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico em contraponto a uma perspectiva apenas estruturalista;
- 2- Questão do autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história;
- 3- O diálogo necessário entre conhecimento histórico escolar e o cotidiano;
- 4- possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, devido as biografias serem um gênero de fronteira.

3- COMO TRABALHAR COM HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO?

Flávia E. Caimi (2015) problematiza em seu trabalho as demandas que se apresentam ao trabalho dos professor de história, diante da multiplicidade e complexidade do espaço escolar na atualidade, chegando à conclusão de que para se ensinar história a alguém é preciso entender de ensinar, de história e desse alguém, ou seja, para que a disciplina se torne envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens é necessário que se conheça não apenas os saberes a ensinar e para ensinar, mais também as culturas juvenis, tendo em mente que, como nos diz Miguel Arroyo, “As vontades de estudar estão indissolúvelmente atreladas às possibilidades e limites de ser e aos horizontes do viver”. (2014, p.103).

O professor de história não opera no vazio, mas a partir de saberes docentes (TARDIF, 2012) saberes históricos, valores culturais e políticos. É a partir da conjunção desses elementos em conjunto com a prática da produção de conhecimentos históricos junto aos educandos que o docente deve partir no processo de utilização de histórias de vida como elemento de construção e/ ou potencialização de saberes históricos em sala de aula.

Tendo em mente que enquanto professores operamos com saberes diversos e em se tratando do ensino de história mobilizamos conhecimentos para além da área do ensino propriamente dito, como conhecimentos específicos da área e conhecimentos acerca dos jovens e das culturas juvenis com as quais trabalharemos passemos as sugestões de trabalho e orientações acerca do trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida.

3.1- Operações didáticas nas aulas de história por meio de projetos.

Para que o processo de construção de saberes históricos se efetive, com a utilização de biografias como recurso didático, é necessário o trabalho com base na explicação histórica a ser desenvolvida pelo docente. Entendemos aqui a aula como texto (MATTOS, 2007), pois uma aula de história nunca será mera transcrição ou repetição do material lido em determinada biografia ou mesmo nesse material. De fato, toda leitura é singular. Devido a essa singularidade das leituras e aplicações práticas do lido, o professor também se torna autor, pois é através do seu trabalho que o texto escrito ganha vida por meio da prática no cotidiano de sala de aula. Essa apropriação, seleção e tradução do material historiográfico a ser trabalhado em sala de aula tem como objetivo a relação entre professores e educandos no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido.

Podemos afirmar que a aula como texto é ao mesmo tempo uma construção individual e coletiva onde o aspecto central é a aprendizagem dos educandos, buscando-se na prática o que desde a Antiguidade Aristóteles afirmava, ou seja, “ensinar não é uma função vital, por que não tem o fim em si mesma, a função vital é aprender” (ARISTÓTELES *apud* MATTOS, 2017, p.14). O trabalho que, dessa maneira, é realizado pelo docente ligando-se a produção de saber histórico na educação básica é chamado por Fernando Penna de operação historiográfica escolar¹⁴.

O conceito de operação historiográfica parte da análise que Michel de Certeau desenvolve sobre a produção do conhecimento histórico na academia que se dá na combinação entre um lugar social, práticas específicas e institucionalizadas e uma produção escrita própria. A partir do lugar social de quem escreve e no qual ocorre determinada operação historiográfica se instauram os métodos e se delineiam os interesses, as fontes e as questões a serem propostas na pesquisa histórica. Toda interpretação histórica parte de um sistema de referência constituído por um lugar social onde está estabelecida uma instituição de saber histórico, formada por um grupo que se coloca como legitimador da produção historiográfica, a saber, os historiadores, que formam na prática a “comunidade científica” ligada a produção do conhecimento histórico. (CERTEAU, 2007).

No entanto, “a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia.” (PENNA, 2013, p. 219). Para que esse processo de construção de saberes históricos se efetive na escola é necessária a construção da explicação histórica a ser desenvolvida pelo docente. Essa explicação ocorre por meio de uma operação historiográfica escolar voltada para a produção de um conhecimento histórico em uma versão local ligada ao ensino de história em sala de aula, adaptada as especificidades de cada turma, de acordo com suas características, por meio do processo de transposição didática¹⁵. Em suma, a construção da explicação histórica por meio da operação historiográfica escolar desenvolve o que Mattos chama de aula como texto.

“Esta aula de história pode ser pensada como um momento de diálogo entre o professor e os seus alunos, no qual o primeiro vai realizar um grande esforço para que os alunos consigam entender os diferentes textos do conhecimento escolar aos quais eles têm acesso através de suas explicações em sala de aula e os alunos vão se apropriar de elementos deste conhecimento para construir o seu saber histórico, que ajudará compreender a dimensão histórica do mundo a sua volta e a orientar as suas ações. Esta é uma das principais funções sociais do conhecimento histórico e ela é realizada pelo professor em sala de aula.” (*Op. Cit.* p. 223).

Para o desenvolvimento de qualquer projeto, porém, é necessário observar duas questões básicas, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003). Primeiro a intencionalidade. De fato, necessário a todo trabalho ligado ao desenvolvimento de projetos, sabendo-se que o mesmo precisa ser compreendido e desejado pelos estudantes. A segunda questão se refere a noção de que todo projeto visa a construção de um produto, as práticas necessárias a construção do mesmo deverão ser empreendidas pelos educandos com a orientação do docente.

¹⁴ Ver PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História: Operação historiográfica escolar.** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013.

¹⁵ O conceito de Transposição Didática, elaborado por Chevallard, e utilizado por Fernando Penna em sua Tese, trata do estudo da relação entre dois regimes de saber distintos, ou seja, aborda a transformação de objetos de saber em objetos de ensino.

Partindo dessas premissas iniciais, ainda seguindo o modelo proposto por Fonseca, podemos afirmar que de forma geral um projeto pedagógico é composto por três grandes fases ou etapas:

- 1- identificação e formulação do problema, planejamento, discussões, formação de grupos (se for o caso);
- 2- desenvolvimento do trabalho: atividades, aulas textos, discussão de resultados (avaliação contínua);
- 3- Apresentação dos resultados:
 - a) socialização dos saberes produzidos: podendo ocorrer de diversas maneiras, desde apresentações em sala, rodas de diálogo até apresentações mais amplas, dependendo de cada situação, a ser avaliada pelo grupo com mediação docente.
 - b) Avaliação final do projeto: com critérios a ser decididos também através de avaliação pelo grupo com a mediação do docente.

Considerando que a explicação histórica é fruto de uma operação historiográfica escolar, que torna a aula de história um texto com autoria do docente o trabalho por meio de projetos incluem os discentes nessa autoria da produção do conhecimento histórico escolar.

Apresentaremos a partir desse ponto possibilidades de tais operações didáticas no interior de projetos que levem em conta o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida.

3.2- Biografias

O trabalho com biografias pode ocorrer tanto meio de aulas como texto ([Ver Quadro de Sugestões 1](#)) como ser aprofundado por meio de projetos pedagógicos mais amplos como o demonstrado no quadro: Estrutura de Planejamento de Projeto Pedagógico 1

Conhecendo os conceitos relativos a aula como texto e a teoria da operação historiográfica escolar passaremos a destacar a partir daqui formas de uso possíveis para a biografia como recurso didático. Para isso sugerimos as seguintes operações didáticas para o trabalho com biografias:

Possibilidades de Operações Didáticas através do trabalho com Biografias

1- Introdução a um determinado período histórico. Nesse sentido buscar-se-ia despertar a curiosidade e o interesse do educando por um assunto que ainda não é conhecido por ele.

2- Utilizar determinado personagem como ilustração do contexto histórico no qual o mesmo esteve inserido, seguindo o modelo das biografias modais, como o Guilherme Marechal, de Duby (1987). (Ver texto complementar 4).

3- Abordagem da problemática da multiplicidade do discurso e da realidade histórica, utilizando biografias onde o personagem aparece em sua multidimensionalidade multifacetada, como o Francisco Julião, de Porfírio. (Ver texto complementar 2). Ou ainda utilizando casos Excepcionais Normais como o de Menocchio, presente na obra O Queijo e os Vermes, de Ginzburg. (Ver texto complementar 1).

Além da questão da argumentação no sentido de desenvolver interpretação e garantir um quadro de orientação aberto as experiências é necessário ir além, baseando-se em aulas diversificadas onde os educandos não se limitem a ouvir as narrativas do docente, mas participem ativamente na resolução de problemas a serem apresentados.

Quadro de Sugestões 1

Sugestões de aula utilizando-se biografias, em diálogo com os conteúdos curriculares propostos para o Ensino Médio.

1- Aula relacionando a biografia modal do Guilherme Marechal, de Georges Duby, com a sociedade europeia em fins da Idade Média. (1º ano – Ensino Médio).

2- Aula relacionando a mentalidade camponesa o século XVI, ao processo das reformas religiosas, através da biografia de Menocchio, presente na obra: O Queijo e os Vermes, de Carlo Ginzburg. (1º ou 2º ano – Ensino Médio).

3- Aula sobre as relações e conflitos entre africanos e portugueses, no século XVII, através da análise da biografia de Nzinga Mbandi, presente na obra: Nzinga, de Roy Glasgow. (2º ano – Ensino Médio).

4- Aula sobre a sociedade colonial brasileira em torno da exploração mineradora, no século XVIII, utilizando-se da obra: Chica da Silva e o Contratador dos Diamantes, de Júnia Ferreira Furtado. (2º ano – Ensino Médio).

5- Aula sobre a escravidão no Brasil, do século XIX, as resistências e tramas ligadas a complexidade dessa forma de relação de trabalho, bem como as lutas e construção cotidiana de liberdades, além do estudo de elementos da cultura e religiosidade popular através do trabalho com obras como: Francisco Félix de Souza, Mercador de Escravos, de Alberto Costa e Silva, e Domingos Sodré, Um Sacerdote Africano, de João José Reis. (2º ou 3º ano – Ensino Médio).

6- Aula sobre o Golpe Civil-Militar, a Ditadura e o processo de Redemocratização, através do estudo biográfico de quem vivenciou tais eventos. Indicamos nesse sentido a obra: Francisco Julião em luta com seu mito, de Pablo Porfírio. (3º ano – Ensino Médio).

7- Aulas bem diversificadas sobre os povos indígenas no passado e no presente podem ser organizadas através da utilização em sala de aula das inúmeras biografias presentes no site do projeto: Os Brasís e suas Memórias: os indígenas na formação nacional. (2º ou 3º ano – Ensino Médio) Disponível em: <http://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografias/> Acesso em: 11/04/2018.

8- Existem possibilidades de se desenvolverem no mínimo oitenta aulas diferentes a partir do trabalho com a obra: Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas, de José Maria G. de Souza

Neto, Kalina Vanderlei e Karl Schurster. A obra traz pequenas biografias de personagens desde a antiguidade até a história do tempo presente, de personagens de vários continentes. Inclusive tratando de alguns personagens já abordados nas outras propostas de aula.

9- Aula interdisciplinar com utilização de “biografias em quadrinhos”, trazendo uma narrativa atraente e recheada de possibilidades para a aula de História¹⁶. Como exemplo, nesse sentido, podemos citar o Mangá¹⁷ Buda, desenvolvido por Osamu Tezuka, em 14 volumes. O trabalho se associaria com a Índia e o Extremo Oriente na Antiguidade.

As sugestões aqui presentes estão levando em conta o desenvolvimento da aula de história como texto, dentro de um processo de operação historiográfica escolar.¹⁸

É importante ressaltar também que essas sugestões não são regra, pois existem muitas outras que podem ser trabalhadas na vivência dos mais variados conteúdos históricos escolares. As sugestões em outras palavras não esgotam a gama de possibilidades de trabalho com biografias em sala de aula no Ensino Médio.

Estrutura de Planejamento de Projeto Pedagógico 1

Projeto Pedagógico- Velha República e a população negra no Pós-Abolição (6 aulas Hist. Port)

1- Tema: Lima Barreto e a Velha República no Brasil.

2- Problema(s): desenvolver problemáticas que busquem relacionar a biografia e as obras do personagem com o contexto da Primeira República, vinculando essa temática a situação da população afro-brasileira no pós-abolição.

3- Justificativa(s): relacionar os porquês da pesquisa ao aprendizado sobre a vida e as obras do personagem contextualizando-as com o contexto social e cultural da República Velha no Brasil.

4- Objetivos (geral e específicos): Responder para que estudar a cultura e a sociedade da República Velha sob a ótica de um personagem, afro brasileiro no pós-abolição, sendo ele ligado a escrita literária da época.

5- Metodologia: Série: 3º ano do Ensino Médio.

5.1- Conteúdos: Sociedade e Cultura da República Velha no Brasil;
Literatura Pré-modernista;
Gênero Textual: Biografia.

5.2- Descreva os passos do trabalho a ser realizado; 5.3-
Disciplinas: História; Português; Sociologia.

6- Pensar antecipadamente no cronograma, recursos humanos e nos materiais necessários.

7- Fontes e referências: Pensamos ao desenvolver essa sugestão de trabalho escolar no trabalho com a obra: Lima Barreto: triste visionário, de Lilia Moritz Schwarcz (2017).

8- Forma de avaliação: a critério da equipe. Sugerimos, porém, que haja de alguma forma a apresentação desse trabalho na escola.

¹⁶ Essa forma de trabalho é inclusive sugerida por Kalina Vanderlei em: SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bas- sanezi. (Org.) Novos Temas nas Aulas de História. São Paulo: Contexto, 2010. p. 26.

¹⁷ História em quadrinhos japonesa.

¹⁸ Para aprofundamento dessas temáticas ver: MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de História”. Tempo, Campo dos Goytacazes, vol. 11, n. 21, 2007. p. 5-16; e PENNA, Fernandode Araujo. Ensino de História: Operação historiográfica escolar. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013.

3.3- Autobiografias

No trabalho em sala de aula com autobiografias O professor dispõe de duas possibilidades: o trabalho com obras autobiográficas e a produção autobiográfica escrita pelos próprios educandos. Nesse sentido, nota-se que para além do uso das autobiografias produzidas por personagens históricos, podemos trabalhar em sala de aula com a escrita das mesmas pelos discentes, no sentido de ensinar os estudantes a operar historicamente. Dessa forma, há a possibilidade de trabalharmos no sentido de levar o jovem a se tornar autor de sua própria narrativa de vida, construindo uma análise de sua experiência temporal.

No caso da escrita autobiográfica produzida pelos educandos, a operação historiográfica escolar nos aproximará dos jovens e seus dilemas, problemáticas cotidianas, sonhos e anseios nos levando a entender as trajetórias humanas dos educandos ao mesmo tempo que reforça a ideia de garantia do direito a conhecer-se e ser reconhecido. Nesse sentido Arroyo, nos diz que:

“As representações que os educandos fazem de seus tempos poderiam ser um material riquíssimo para aproximar-nos, com maior atenção, dos educandos e de seus tempos de vida.” (2014, p. 84).

Diante dessa perspectiva é preciso fazer uma advertência, principalmente para os docentes que trabalham com a educação popular e/ou em escolas situadas em espaços periféricos. Você professora/professor precisa desenvolver resiliência o suficiente para se aproximar dessas realidades da juventude e permanecer firme, sem abrir mão da esperança. Digo isso, pois nos aproximar dessa adolescência e juventude pode produzir em nós profundo espanto, como afirma Arroyo. (Idem, Ibidem).

Para os que decidirem trabalhar com essa forma de abordagem autobiográfica como recurso didático, uma observação, “Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar.” (Idem, ibidem. p. 81). Em seus trabalhos sobre a trajetória de estudantes das camadas populares da sociedade, Arroyo nos diz que:

“Suas trajetórias são tão frias e cortantes quanto uma lâmina. Ferem. Deixam em todos um grande mal-estar. Continuar com imaginários floridos, tenros, fantásticos seria mais fácil. Essas trajetórias desvelam tantas facetas da infância, adolescência, juventude e vida adulta dos alunos(as) que nos deixam poucos mistérios para desvelar. O véu de fantasia caiu primeiro para as próprias crianças e adolescentes. Agora está caindo para os mestres. Sem essas fantasias a docência perde alguns de seus encantos. É verdade. Também para eles a infância sem fantasia perde seu encanto. A infância acabou? As trajetórias mostram que uma imagem da infância acabou e outras imagens estão sendo inventadas pela própria infância. Imagens nem épicas nem romanceadas. Nem antes a infância símbolo da pureza, nem agora a infância símbolo da maldade humana. Jovens, adolescentes e crianças podem estar nos mostrando que a imagem que vivem se encontrava sempre na infância de todos os tempos. Não é nova. Coincide com o realismo de tantas crianças populares que lhes precederam.” (Id. Ibid. p. 88).

QUADRO DE SUGESTÕES 2

Uma boa opção para o trabalho com autobiografias desenvolvidas pelos estudantes é através de projetos. Na verdade, o trabalho com autobiografias, tanto escritas por algum personagem, como as que podem ser desenvolvidas pelos educandos podem se dar por meio de projetos.

POSSIBILIDADES DE OPERAÇÕES DIDÁTICAS ATRAVÉS DO TRABALHO COM AUTOBIOGRAFIAS

Podemos desenvolver o trabalho com autobiografias como recurso didático:

- 1- Por meio de aulas como texto, utilizando-se da operação historiográfica escolar com base em uma obra autobiográfica;
- 2- por meio da produção textual de autobiografias pelos próprios discentes;
- 3- por meio de projetos.

Esses modelos apresentados, porém, não são estanques nem inconciliáveis, muitos pelo contrário podem ser desenvolvidos de maneira conjunta, em uma mesma operação didática.

QUADRO DE SUGESTÕES 3

- 1- Aula sobre a expansão estadunidense para o Oeste, através do estudo da autobiografia de **Gerônimo**. (2º ou 3º ano – Ensino Médio).
- 2- Aula sobre o Brasil antes, durante e após o golpe civil-militar de 1964, através do estudo da autobiografia, do militante Gregório Bezerra. Em sua obra: **Memórias**. (3º ano – Ensino Médio).

ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO DE PROJETO PEDAGÓGICO 2

Sugestão de projeto utilizando-se da autobiografia, para análise da história do tempo presente.

Pensamos aqui no desenvolvimento de autobiografias pelos próprios estudantes, em um processo que os levaria a um profundo autorreconhecimento enquanto sujeitos da história, pois os educandos estariam produzindo textos sobre sua própria história de vida, pensando e repensando seu cotidiano em meio as temporalidades históricas.

Aqui sugerimos um esboço de trabalho nesse sentido:

1- **Tema:** Autobiografia: análise de minha história de vida no tempo presente.

2- **Problema(s):** como meu cotidiano, minhas crenças, desejos, sonhos, superações, enfim como minha vida acontece em meio ao tempo presente?

3- **Justificativa(s):** desenvolver explicação sobre o porquê estudar/aprender sobre esse tema? É importante fundamentar a escolha do tema do trabalho nesse ponto do projeto.

4- Objetivos

Geral

Analisar minha história de vida em suas profundas relações com o contexto histórico em que existo

Específicos

- ❖ Investigar o contexto histórico do tempo presente e de que formas ele interfere em minha vivência cotidiana;
- ❖ Examinar as estratégias construídas por mim no dia a dia para enfrentar as dificuldades apresentadas pelo contexto no qual estou inserido;
- ❖ Desenvolver narrativa sobre minha vivência cotidiana em meio ao contexto histórico atual, bem como minhas estratégias de vivência e sobrevivência em meio a esse contexto.

5- **Metodologia** Série: 3º ano do Ensino Médio.

Conteúdos: História do tempo presente; Sociedade e Cultura no Brasil atual; Contemporaneidade.

A partir daqui cada docente que se apropriar desse esboço deverá descrever os passos do trabalho a ser realizado;

É possível o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar também através desse projeto, nesse caso entrariam as disciplinas:

História; Filosofia; Sociologia.

6- Em todo projeto é necessário pensar antecipadamente no **cronograma**, recursos humanos e nos materiais necessários

7- **Forma de avaliação:** a critério da equipe. Sugerimos, porém, mais uma vez que haja alguma forma a apresentação desse trabalho na escola.

3.4- Relatos de vida

O relato de vida, também chamado de trajetória de vida, enquanto gênero que segue uma sensibilidade biográfica, foi inicialmente desenvolvido pelas ciências sociais¹⁹, ganhando força nos anos 1970, diante da retração do paradigma estruturalista. Se tornando, segundo Philippe Lejeune, um gênero híbrido entre a biografia e a autobiografia²⁰. Se desenvolvendo como relato de um sujeito-narrador, com a intermediação de um pesquisador-escritor. A prática foi apropriada por outras ciências humanas como é o caso da própria História, que passou a se utilizar desse domínio da Sociologia para organizar muitos dos métodos de pesquisa com relação as fontes orais.

O trabalho com os relatos de vida envolve, como observado, a metodologia da história oral. Dessa maneira, para operarmos com esse gênero em sala de aula é necessário que os estudantes e os professores tenham um certo domínio dessa metodologia. Tomemos como base a metodologia presente no livro: *História Falada: memória, rede e mudança social*. Desenvolvido pela equipe do Museu da Pessoa que,

Ao longo de seu trabalho, (...) desenvolveu uma metodologia para registro e difusão de narrativas pessoais baseada nas técnicas da História Oral. Essa metodologia foi a base inicial da atuação de seus profissionais e já resultou num diversificado acervo com cerca de cinco mil histórias de vida (2005, p. 200).

Possibilidades de Operações Didáticas através do trabalho com Relatos de Vida

Ao nos apropriarmos dessa metodologia para desenvolvermos a operação didática a partir de relatos de vida, poderemos desenvolver projetos baseados na memória oral como proposto pelo museu, o que consistiria em três etapas²⁰:

1- Coleta: nessa fase se daria a definição do tema a ser trabalhado; o levantamento de informações sobre a temática em fontes diversas; e a escolha de pessoas a serem entrevistadas. Bem como a preparação de roteiros de perguntas e do registro de entrevistas; e se necessário a identificação de fotos, objetos e documentos.

2- Processamento: inclui-se nessa fase a transcrição do oral ao textual e a edição do texto. Bem como a digitalização de imagens e a catalogação de material se houver.

3- Produto: socialização/difusão do trabalho por meio da apresentação, inclusive se possível de produtos como álbuns, rodas de histórias, blogs, dentre outros.

No entanto, devemos ter em mente que a história oral enquanto método para desenvolvimento de relatos de vida é sempre uma história do tempo presente.

O trabalho com relatos de vida em sala de aula, necessariamente deve ser operado em conjunto com a categoria de memória e com a crítica histórica.

¹⁹ Uma corrente teórica do campo das Ciências Sociais que se destacou por passar a pautar boa parte de seus trabalhos em relatos de vida foi a Escola de Chicago, nos EUA, chegando a desenvolver uma série de projetos, que em seu conjunto ficaram conhecidos como “ecologia urbana”.

²⁰ MUSEU DA PESSOA. *História Falada: memória, rede e mudança Social*, São Paulo: Museu da Pessoa/ SESC SP, 2005.

ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO DE PROJETO PEDAGÓGICO 3

O desenvolvimento de projetos que tenham a história oral como base para a construção de relatos de vida pode se dar em três etapas:

1- **Coleta**, que divide-se em:

1.1- Tema.

1.2- Levantamento de informações sobre a temática em fontes diversas.

1.3- Escolha de pessoas a serem entrevistadas.

1.4- Preparação de roteiros de perguntas e do registro de entrevistas.

1.5- Identificação de fotos, objetos e documentos (se necessário).

2- **Processamento**, que inclui:

2.1- Transcrição do oral ao textual.

2.2- Edição do texto.

2.3- digitalização de imagens e a catalogação de material (se houver).

3- **Produto**, quando deve ocorrer a socialização/difusão do trabalho por meio da apresentação, inclusive se possível de produtos como álbuns, rodas de histórias, blogs, dentre outros.

O tema pode se desenvolver a partir de uma infinidade de temáticas e recortes de trabalho como história local, culturas populares, grupo profissional tradicional, ou até mesmo temas mais amplos.

Após a definição do tema, é necessário o estudo da temática em diferentes fontes, para a compreensão do contexto, inclusive para ajudar no processo de construção das perguntas a serem realizadas nas entrevistas. Passada essa etapa inicial, chegamos ao momento da construção do roteiro. O roteiro deve ser elaborado pensando-se na pessoa a ser entrevistada pois ela precisa se sentir à vontade durante a entrevista. Uma outra questão importante é não fazer do roteiro um espécie de Bíblia a ser seguida rigidamente. A função do mesmo é ser um guia, não ser seguido ao pé da letra. Durante a entrevista ele pode ser completamente adaptado a situação e a fala do entrevistado, pois a fala do entrevistado é o elemento mais importante nesse processo.

A construção do roteiro é quase que um “ensaio” para o entrevistador. Ele não deve ser entendido como um questionário rígido, mas como um guia que o ajude a “puxar o fio da memória” do entrevistado. (MUSEU DA PESSOA, 2005, p. 210).

A entrevista é de fato uma das atividades centrais em uma atividade ligada a um projeto de história oral, portanto é preciso saber como conduzir a entrevista.

Dicas Importantes:

1- A Entrevista

1- É importante iniciar a entrevista com perguntas mais fáceis de responder, como o nome, o local de nascimento; visando deixar o entrevistado à vontade e desenvolver uma certa relação entrevistador(a)/entrevistado(a).

2- É necessário encadear as ideias dentro de um fio condutor que pode ser a própria ordem cronológica dos acontecimentos. Um exercício interessante para os estudantes que vão realizar as entrevistas dominarem

a ordem cronológica pode ser a elaboração prévia de linhas do tempo, dentro da temática. Se a comunidade em questão, porém possuir uma lógica não cronológica de vivência com relação ao tempo, é importante adaptar o roteiro para inseri-lo na lógica do(a) entrevistado(a).

3- É imprescindível organizar previamente quais os tipos de perguntas que serão utilizadas, pois diferentes respostas podem surgir a partir de diferentes tipos de pergunta. As perguntas podem ser descritivas, que evocam movimento e /ou avaliativas. Deve-se evitar por outro lado perguntas genéricas, com pressupostos, meramente informativas e controversas, pois estas não ajudam na construção da narrativa, muito pelo contrário prejudicam a mesma.

- Perguntas descritivas, por exemplo: como era o local em que tal fato ocorreu? Leva o(a) entrevistado(a) a acessar a memória para descrever algo.
- Perguntas que evocam movimento, como: o que você fez depois que isso ocorreu? Ajuda o(a) entrevistado(a) a dar continuidade a uma determinada história.
- Perguntas avaliativas, como: o que você mudaria se tivesse que agir sobre esse fato hoje? Leva o(a) entrevistado(a) a desenvolver reflexões sobre sua própria trajetória.
- Deve-se evitar perguntas genéricas, do tipo: como foi sua adolescência, pois leva o(a) entrevistado(a) a responder genericamente: “boa”, “ruim”, etc. sem levar a produção de narrativas sobre o período. Deve-se evitar perguntas com pressupostos, como: o que você acha da situação do Brasil atualmente? Pois esse tipo de questionamento leva a construção de respostas meramente opinativas.
- Deve-se evitar perguntas puramente informativas, como por exemplo: Qual era mesmo a data de tal evento? Tais dados se importantes devem ser pesquisados previamente ou posteriormente a entrevista, com base em outras fontes, pois o(a) entrevistado(a) não deve ser encarado(a) como “portador(a) da verdade”, ou “informante”. Além do que perguntas como essas além de desconcertar o(a) entrevistado(a) podem levar a interrupção da narrativa.
- Deve-se evitar também perguntas controversas ou julgamentos de valor, como: Por que a senhora não reagiu a ditadura? Pois esse tipo de pergunta atende a hipóteses e anseios do entrevistador e não a construção da narrativa do(a) entrevistado(a).

2- Processamento

O processamento da entrevista engloba a transcrição do oral para o escrito e a edição do texto. A transcrição assim como a entrevista deve ser construída observando-se algumas questões importantes.

1- A integridade da entrevista transcrita do oral para o escrito é importante, pois trata-se de um documento histórico que deve permanecer fiel ao que foi dito pelo(a) entrevistado(a). Revisões ortográficas serão feitas na edição, contudo tendo-se em mente o critério da integridade.

2- A oralidade inerente a entrevista deve ser valorizada no texto, mantendo-se o ritmo e a forma de contar do(a) entrevistado(a). Inclusive os vícios de linguagem, onomatopeias, etc.

3- A grafia das palavras pode ser corrigida, desde que não sejam eliminados modos de falar do(a) entrevistado(a), como regionalismos e etc.

4- A pontuação na transcrição deve seguir o modo de falar do(a) entrevistado(a), sem contudo ferir as regras básicas da língua formal.

5- Quando um trecho gravado for inaudível deve ser indicado com um traço: _____ aproximado ao trecho de tempo incompreensível de fala do(a) entrevistado(a).

6- Com relação a expressão de emoções, como choro, riso, etc. Deve-se identifica-la com observação entre parênteses. Ex: (choro).

Com relação a edição deve-se prestar atenção em:

1- Cacoetes de linguagem, ou seja, o uso exagerado de expressões como: tá, visse, né, viu, então, etc. Excessos como esse devem ser eliminados para não tornar a leitura cansativa, tendo-se o cuidado de não prejudicar a narrativa.

2- Pontuação, optar por seguir a norma da língua oficial. Com relação ao uso de reticências e vírgula, porém, é preciso alguns cuidados pois esses sinais indicam pausas na fala em uma transcrição.

Após a fase do processamento dos dados é o momento de desenvolver o produto/apresentação. Existe uma grande variedade de formas possíveis de desenvolver a apresentação de um projeto que tenha como método a História Oral. O formato do mesmo dependerá de cada equipe disposta a desenvolvê-lo.

4- TEXTOS COMPLEMENTARES

Texto 1

O presente texto retirado do livro: O Queijo e os Vermes, de Carlo Ginzburg, vincula-se ao alvorecer da idade hermenêutica na escrita biográfica e traz um caso excepcional normal, ou seja, uma biografia histórica desenvolvida com base na metodologia da micro-história onde um moleiro, chamado pelos seus conterrâneos de Menocchio, desenvolveu uma cosmogonia dentre outras crenças, originais e contrárias aos dogmas católicos predominantes na época e por isso foi perseguido pela Santa Inquisição. Contudo da originalidade de suas crenças emerge todo um substrato cultural ligado a cultura oral dos camponeses europeus em relação com o humanismo em pleno período da Reforma (Séc. XVI).

Nos discursos de Menocchio, portanto, vemos emergir, como que por uma fenda no terreno, um extrato cultural profundo, tão pouco comum que se torna quase incompreensível. Esse caso, diferentemente dos outros examinados até aqui, envolve não só uma reação filtrada pela página escrita, mas também um resíduo irreduzível de cultura oral. Para que essa cultura *diversa* pudesse vir à luz, foram necessárias a Reforma e a difusão da imprensa. Graças à primeira, um simples moleiro pôde pensar em *tomar a palavra* e expor suas próprias opiniões sobre a Igreja e sobre o mundo. Graças a segunda, tivera *palavras* à sua disposição para exprimir a obscura, inarticulada visão de mundo que fervilhava dentro dele. Nas frases ou nos arremedos de frases arrancadas nos livros, encontrou os instrumentos para formular e defender suas próprias ideias durante anos, com seus conterrâneos num primeiro momento, e, depois, contra os juízes armados de doutrina e poder.

Desse modo, viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros. Uma é como o prolongamento do corpo; a outra é “coisa da mente”. A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração

sobre o empirismo. (...)

Menocchio era consciente e orgulhoso da originalidade de suas ideias e, por isso, desejava expô-las às mais altas autoridades civis e religiosas. Ao mesmo tempo, porém, sentia a necessidade de dominar a cultura dos seus adversários. Compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita eram fontes de poder. Não se limitou, portanto, a denunciar a ‘traição dos pobres’ pelo uso de uma língua burocrática (e sacerdotal) como o latim. O horizonte de sua polêmica era mais amplo. “O que é que você pensa, os inquisidores não querem que nós saibamos o que eles sabem” (...) O desejo de “procurar coisas maiores”, que confessara de maneira vaga doze anos antes perante o inquisidor de Portogruaro, continuava a parecer-lhe não só legítimo, como potencialmente ao alcance de todos. Ilegítima, ou melhor, absurda devia lhe parecer, ao contrário, a pretensão dos clérigos em manter o monopólio de um conhecimento que podia ser comprado por “dois soldos” nas banquinhas de livreiros de Veneza. A ideia da cultura como privilégio fora gravemente ferida (com certeza não eliminada) pela invenção da imprensa. (GINZBURG, 2016, p.104-105).

Texto 2

Este texto retirado da obra: Francisco Julião em Luta com seu Mito, de Pablo Porfírio, traz a figura de um personagem multifacetado, alguém que passa por uma série de descontinuidades apesar de continuar sendo a mesma pessoa. Alguém que no final de sua vida passou a combater o mito que tinha se desenvolvido em torno de si mesmo durante a juventude. A biografia histórica, dessa forma, caracteriza-se como uma obra da idade hermenêutica. Tratando de um personagem ligado a história do tempo presente. Um Pernambucano que vivenciou o golpe civil-militar no Brasil, viveu como exilado no México, e participou do processo de redemocratização no Brasil enquanto anistiado.

Município do Agreste de Pernambuco localizado a 106 Km de Recife, Bom Jardim estava agitado. Parte da cidade parou suas atividades para receber seu filho ilustre, que regressava depois de alguns anos distante: era Francisco Julião ou Chico, como era mais conhecido, que beneficiado pela lei da Anistia, depois de 14 anos de exílio, retornava ao município onde havia nascido e vivido sua infância.

Hospedado na Fazenda Espera, pertencente a sua família, logo pela manhã dirigiu-se ao centro da cidade, onde percorreu as principais ruas, visitou velhos amigos, conversou com algumas camponesas e foi à Igreja, na companhia do prefeito Jose Moreira, integrante do Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

Depois seguiu para a Cooperativa Mista de Trabalhadores Rurais de Bom Jardim e para o Sindicato Rural, onde recebeu folhetos de cordel e cumprimentou outros camponeses. Uma deles era Severina Balbina, que, ao identificar o ilustre visitante, exclamou: “Menino, é Chico mesmo que está aqui. Parece até mentira. Você voltou mesmo? Vai trabalhar pelos camponeses? Ele apenas sorriu.

No final de 1979, vários signos foram operacionalizados para identificar Francisco Julião. Ele podia ser ainda o líder dos camponeses, o agitador social, o messiânico, o radical. As críticas e acusações

recebidas e os anos no exílio, contudo, provocaram mudanças. Então ele podia ser também uma pessoa com a “linguagem tranquila, a voz quase sussurrante e um discreto sotaque”. Seria ainda o conciliador, o democrata, o legalista ou, simplesmente, mais um exilado político que retornava ao país. Após 14 anos de exílio, com qual Francisco Julião estaria dialogando Severina Balbina?

Francisco Julião constituía-se um e vários, principalmente, por meio da memória que se produzia dele e por ele. Ao estudar a sua trajetória, deve-se pensar essa multiplicidade como um dos fatores que influenciaram e direcionaram o seu processo de reinserção social e política. Os usos dessa memória indicavam uma luta pelo controle dos significados do passado, que invadiam o presente da anistia e da redemocratização do Brasil e tentavam definir as direções a serem adotadas no processo de abertura e os lugares sociais a serem ocupados pelo anistiado. (PORFÍRIO, 2016, p. 221-222).

Texto 3

O texto em questão, retirado da obra: Domingos Sodré, Um Sacerdote Africano; de João José Reis, trata da história de vida de um personagem ligado a história do Candomblé na Bahia do Século XIX. A relação entre a realidade histórica e a escrita ficcional na biografia histórica fica clara por meio das suposições desenvolvidas pelo historiador diante da ausência de fontes que pudessem revelar algumas informações. Não esquecendo porém, a questão crucial da veracidade necessária a escrita da História. O texto também se insere na idade hermenêutica.

Em 1882, Domingos declarou em seu testamento ser natural de Onim, um reino ioruba, e eu estimo que ali nasceu nos últimos anos de século XVIII. Ele disse também ser “filho legítimo” de pais africanos, Porfírio Araújo de Argolo e “Bárbara de tal”, sem indicar-lhes a nação.

Imagino duas possíveis histórias para essa família africana. Uma é que Domingos tivesse sido vendido junto com os pais para a Bahia, e digo isso porque mencionou os nomes cristãos de ambos, nenhum dos quais consegui ainda encontrar nos arquivos. Esses nomes indicam, ainda, que ambos conseguiram alforriar-se, pois escravos raramente tinham sobrenome; sugere também que cada membro da família foi escravo de um senhor diferente, pelo menos no momento da alforria. O filho era Sodré, o Pai Araújo de Argolo e a mãe “de tal”, um sobrenome de que Domingos não conseguia lembrar-se no momento em que, já idoso, ditara seu testamento.

Uma outra possibilidade, mais remota, é que os pais de Domingos fossem libertos que retornaram da Bahia à África, daí ele se referir a eles com seus nomes cristãos, que em geral os retornados mantinham. Os ex-escravos que empreenderam a vigem de volta são mais conhecidos num período posterior, sobretudo após o levante dos malês, em 1835, quando muitos foram expulsos do país e outros decidiram voltar pressionados pela perseguição sustentada pelo governo contra eles. Os retornados formaram verdadeiras colônias de “brasileiros” – também chamados de *agudás* – em diversos portos do golfo do Benim nesse período, mas, antes disso, ainda no século XVIII, tem-se notícias de africanos que haviam percorrido a rota de retorno. Os pais de Domingos podiam estar incluídos. Nesse cenário, então, o nosso personagem teria nascido em uma família que, ao deixar o Brasil, teria se fixado em Onim. (REIS, 2008, p. 53-54).

Texto 4

No presente texto, retirado da obra: Guilherme Marechal, de Georges Duby, a moral da cavalaria, seus costumes e o cotidiano dos cavaleiros, bem como as relações desse grupo social com outros estamentos e gêneros aparecem por meio da análise da biografia de Guilherme Marechal, cavaleiro inglês que viveu entre os séculos XII e XIII. Dessa maneira o texto em questão trata-se de uma biografia modal. Uma característica interessante dessa obra é que ela foi escrita com a forma de romance.

A moral do cavaleiro (...) mandava-o lançar-se, de rédeas soltas, ao socorro das mulheres bem-nascidas quando as visse em perigo. (...) Mas a moral do cavaleiro também lhe vedava usar de força contra as mulheres. Tratando-se de amor, ele deve respeitar-lhes a vontade. Aliás, também a Igreja assim determina. (...) O Marechal, cavaleiro perfeito, domina então os seus ímpetos: deixa a “amiga” com o amigo. Por dentro, porém, ele ferve: é que esse amigo é um monge, Derrisão. Os monges não lhe interessam muito nessa fase florescente de sua vida. Contudo, o que o revolta é que moças de boa família lhes entreguem o corpo. (...) A cavalaria quer o monopólio de todas as mulheres de sua condição social; zelosa, ciumenta, proíbe aos varões de outras categorias que se aproximem delas. Tal como no passado, o conde Guilherme de Poitiers, trovador, o Marechal considera que as damas e donzelas que não recusem todo o amor a não ser o dos cavaleiros merecem ser queimadas, ou vivas, ou no inferno. Porém, segundo o preceito da paz de Deus, não se sente no direito de erguer a mão contra a mulher culpada. Nem contra seu amante: não é missão dos cavaleiros forçar o respeito dos votos monásticos. Mas aproveita a oportunidade de castigá-los indiretamente: há, o dinheiro. Certamente eles têm dinheiro. Dinheiro que lhes queima as mãos, que por sinal ele se recusa a tocar, com as mãos próprias, encarregando o escudeiro de tomá-lo. Dinheiro que serve ao prazer da cavalaria, que o cavaleiro gasta ledô e feliz, que sentiria vergonha em economizar. Pouco importa como foi adquirido. O repugnante é que esse tonsurado, que deita moças nobres na sua cama, pretende utilizá-lo tal como um burguês, pondo-o a juros. Um homem de qualidade não “ganha” dessa maneira. Também ganha dinheiro, porém graças à valentia, presas que conquista expondo o corpo ao perigo, não se aproveitando dos embaraços dos outros para emprestar-lhes - emprestar especialmente a cavaleiros, como ele sabe muito bem, cavaleiros imprevidentes, que pagam juros de agiota. Por isso Guilherme rapa o tesouro sem nenhum peso na consciência. Só pega o dinheiro, desviando-o de um uso ignóbil em favor de outro, o único que não é fétido, infame: dilapidá-lo em festa. Apreender os outros bens seria ato de banditismo. Mas esse confisco lhe parece honroso, assim como a todos os que, para sua maior glória, divulgaram a lembrança de suas boas ações. Quanto à mulher, tampouco tocou nela. Tratou essa sem-vergonha em estrita obediência às leis da cavalaria. (DUBY, 1987, p. 64-65).

.....

O objetivo desses textos complementares é por um lado demonstrar na prática as mudanças que estão sendo operadas na escrita de biografias históricas e por outro exemplificar o que está sendo discutido no presente guia.

5- DOCUMENTOS

Para quem pretende seguir as sugestões de projeto relacionados aos relatos de vida, segue o modelo de cessão de direitos proposto pela equipe do Museu da Pessoa, na obra História Falada, adaptado contudo a realidade escolar do Ensino Médio (2005, p. 237).

MODELO DE CESSÃO DE DIREITOS

Autorização de Uso de Imagem, Som de Voz, Nome e Dados Biográficos em Projeto Pedagógico Escolar.

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por mim apresentados, como recurso didático, para utilização nas aulas e apresentações de projeto da Escola _____, Localizada em _____, sejam essas destinadas à apresentação ao público em geral e/ou em atividades de cunho pedagógico dessa Instituição de Ensino.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa como também em mídia eletrônica, Internet, Banco de Dados Informatizado Multimídia, CD ROM, CD-I (“compact-disc” interativo), “home vídeo”, DAT (“digital audio tape”), DVD (“digital vídeo disc”), suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento e formação de acervo histórico, sem qualquer ônus a Escola _____ ou terceiros por essa expressamente autorizados, que poderão utilizá-los em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza pedagógica e/ou sociocultural voltada a preservação da memória histórica, em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____, _____ de _____ de _____

ASSINATURA

Nome:

Endereço:

Cidade:

RG Nº:

Telefone para contato:

Nome do Representante Legal (se menor):

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias de tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BEZERRA, Gregório. **Memórias**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- CAIMI, Flávia Heloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2. 2015. p. 105-124.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. 2ªed. São Paulo: edusp, 2015.
- DUBY, Georges. **Guilherme Marechal**: ou o melhor cavaleiro do mundo. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Orgs.). **Entre Textos e Contextos**: caminhos no ensino de história. Curitiba: CRV, 2016. p. 471-480.
- FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o Contratador dos Diamantes**: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GERÔNIMO. **Gerônimo**: uma autobiografia. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GLASGOW, Roy. **Nzinga**: resistência africana à investida do colonialismo português, 1582-1663. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino- aprendizagem de História”. **Tempo**, Campo dos Goytacazes, vol.11, n. 21, 2007. p. 5-16.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17. 2007. p. 240-264.
- MUSEU DA PESSOA. **História Falada**: memória, rede e mudança Social, São Paulo: Museu da Pessoa/ SESC SP, 2005.
- Os Brasis e Suas Memórias**. Os indígenas na formação nacional. Biografias. Disponível em:< <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografias/>> Acesso em: 11/04/2018.
- PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História**: Operação historiográfica escolar. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3. 2000. p. 117-127.

PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. **Francisco Julião em Luta com seu Mito: golpe de estado, exílio e redemocratização do Brasil**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

REIS, João José. **Domingos Sodré, Um Sacerdote Africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. **Fontes Orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: <<<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>>

Acesso em: 21 ago. 2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias... Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19. 1997. p. 3-22.

_____. História e Biografia. In: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Alberto da Costa e. **Francisco Félix de Souza, Mercador de Escravos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SILVA, Maciel Henrique. **Pretas de Honra: vida e trabalho de domésticas e vendedoras no Recife do Século XIX (1840-1870)**. Recife/Salvador: EDUFPE-EDUFBA, 2011.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). **O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p.201-221.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de; SILVA, Kalina Vanderlei; SCHURSTER, Karl. **Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEZUKA, Osamu. **Buda**. São Paulo: Conrad, 2005 (14 volumes).

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CFCH- CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROF. HISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA