

**FAZENDO HISTÓRIA:  
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO  
TEÓRICA DA PESQUISA HISTÓRICA NAS SALAS DE AULA DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MAKING HISTORY: DIDATIC POSSIBILITIES TO THE APPROACH OF  
THEORETICAL HISTORY CONCEPTS AT ELEMENTARY SCHOOL**

*Alessandra Soares Santos*<sup>1</sup>

*Paula Miranda de Oliveira*<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** O artigo discute a pertinência da abordagem, por professores da Educação Básica, de alguns conceitos e procedimentos relativos à construção do conhecimento histórico pelos historiadores. Defende-se o potencial desta abordagem para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os estudantes reconheçam a diversidade de discursos sobre o passado e, ao mesmo tempo, tornem a sua percepção sobre a realidade presente mais complexa. Apresentamos uma experiência docente com turmas de estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, na qual foram abordados alguns conceitos fundamentais do trabalho do historiador, como memória, fontes históricas, tempo histórico e narrativa. Como resultado, o artigo sugere possibilidades didáticas adaptáveis a diferentes contextos escolares para a problematização teórica da pesquisa histórica em sala de aula. Por fim, mostra-se como este tipo de abordagem vai ao encontro das premissas e dos objetivos do ensino de História previstos na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Prática de ensino. Teoria e metodologia da história.

---

**ABSTRACT:** This article discusses the use of academic historical concepts and procedures as a valid approach to teach History at elementary School. To develop important skills and competences to recognize several past discourses and the complexity of the present are the most important contribution of this approach. Some fundamental historian's concepts were addressed to senior elementary school students, such as memory, historical sources, historical

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio pós-doutoral em História em andamento na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Centro Pedagógico da UFMG.

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG entre janeiro e novembro de 2014.

time and narrative. The teaching experience showed on this paper suggests some didactic possibilities of a theoretical approach in an elementary school classroom, even at different school contexts. At last, we attempt to demonstrate how this proposal are in agreement with the objectives and premises provided by History Brazilian official curriculum called Base Nacional Comum Curricular.

**Keywords:** History teaching. Teaching practice. Theory and methodology.

## **1. Teoria e metodologia da História em sala de aula: para quê?**

Apesar de ser uma proposição comum nos debates acerca das práticas de ensino de História, a abordagem da complexidade da construção do conhecimento histórico na Educação Básica ainda é vista com desconfiança por alguns professores. A formação teórica considerada “precária” nos cursos de graduação em História, o distanciamento entre o ensino e a pesquisa, o receio de fazer do aluno um “pequeno historiador” são algumas das razões comumente apontadas para se evitar a criação de situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o questionamento sobre a produção do conhecimento histórico. Afinal, para quê tratar, em sala de aula, das questões conceituais e dos métodos utilizados pelos historiadores profissionais quando os professores já têm tanto “conteúdo” a trabalhar? Para quê enfrentar o campo espinhoso do relativismo das interpretações historiográficas quando podemos ficar no terreno seguro do discurso de autoridade do livro didático e do professor?

As dúvidas quanto à pertinência e eficácia do tratamento das questões de teoria e metodologia da história pelo saber histórico escolar, entretanto, não interferem na expectativa recorrente de que, ao estudo da História, cabe a formação de cidadãos críticos e atuantes, conscientes da realidade do presente em que vivem. Para tanto, cada vez mais, as sociedades contemporâneas requerem, para serem compreendidas, sujeitos capazes de criticar informações distinguindo-as entre falsas e verdadeiras, relacionar discursos divergentes, compreender a alteridade, relativizar verdades consideradas absolutas, contextualizar ações individuais e coletivas. Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades que fazem parte do ofício de historiador pode

ajudar os estudantes a compreenderem a complexidade do presente para nele agirem de forma consciente. De fato, para Ferreira e Franco,

conhecer elementos básicos da escrita da História auxilia a capacidade de leitura da realidade, repleta de discursos de diferentes origens. Não se trata de induzir 'visões críticas' preconcebidas, mas habilitar a leitura de diferentes discursos, versões a que estudantes e professores – ou qualquer cidadão – estão expostos na sociedade contemporânea. A abundância de informações acessáveis através das várias mídias (internet, televisão, vídeos, periódicos) que se apresentam de maneira rápida e fragmentada exige uma capacidade de diferenciação, avaliação e de perspectiva temporal que só a História pode oferecer (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 9-10).

Ferreira e Franco insistem, ainda, na abordagem de aspectos fundamentais do ofício do historiador e de algumas vertentes historiográficas em sala de aula. Além de ajudar na dinâmica da aprendizagem, a História assim compreendida desempenha o papel de promover a reflexão e uma leitura do mundo a partir de uma orientação histórica. Ao entenderem as noções básicas da produção do conhecimento histórico, os estudantes são capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia. Daí que, segundo os autores, se

a História, isoladamente, ou qualquer outra disciplina, não forma cidadãos, por outro lado, é impossível construir cidadania sem as noções de historicidade, de construção do saber sobre o vivido e sobre o tempo que só o conhecimento histórico pode dar (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 130).

Contra o apelo à autoridade do discurso, que não raramente se apresenta como entrave para a crítica da informação, os currículos de História reconheceram a investigação histórica como um elemento chave de suas aulas. Isto porque se considera que, para além dos conteúdos factuais, os estudantes da Educação Básica devem conhecer como essas informações são construídas e estabelecidas. Para Ashby, sem esse "saber como", a História não passará de um conhecimento inerte, de pouco uso para a vida dos estudantes, pois

eles não serão capazes de se tornar racionalmente envolvidos nos debates históricos do futuro, ou de ter qualquer esperança de compreender o motivo pelo qual as explicações sobre eventos

passados ou o significado de tais eventos possam mudar ao longo de suas vidas (ASHBY, 2006, p. 154).

A presença da teoria e da metodologia da História no âmbito da produção do conhecimento histórico escolar é tratada por Seffner (2000) como condição para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa e sejam capazes de promover uma leitura histórica do mundo. Por isso, ele afirma que

um professor de História, mais do que ensinar datas e fatos (que são importantes, mas não devem constituir-se na razão única do ensino de História na escola), é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado, ou, em outras palavras, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações a que é submetida a produção do conhecimento histórico (SEFFNER, 2000, p. 260).

Nesse sentido, para Seffner (2000), tanto a teoria – a capacidade de conceituação de uma dada situação –, quanto a metodologia – os procedimentos para a produção do conhecimento histórico –, devem ser abordados como artefatos histórico-culturais, pois toda proposta interpretativa da História carrega em si uma proposta de intervenção na realidade. Por isso, ainda segundo o autor, as teorias e as metodologias usadas para descrever uma situação histórica precisam ser constantemente explicitadas pelo professor, de forma que os estudantes consigam construir um pensamento crítico sobre elas e, ao mesmo tempo, interrogar-se sobre sua própria historicidade.

Portanto, ao entrar em contato com os conceitos e procedimentos básicos de produção do conhecimento histórico, supõe-se, por um lado, que os estudantes os percebam como artefatos histórico-culturais que carregam e estão carregados de diferentes visões de mundo (SEFFNER, 2000). É necessário que o professor tenha clareza de que a História, como qualquer conhecimento científico, é marcada por divergências teóricas e metodológicas e está intimamente ligada ao tempo em que foi produzida. Por outro, espera-se que a competência para lidar com esta diversidade de discursos sobre o passado torne a percepção dos estudantes sobre a realidade mais complexa, habilidade fundamental para que eles compreendam o seu próprio tempo.

Tendo em vista a discussão levantada por esses autores, buscamos desenvolver, entre os estudantes do 3º Ciclo de Formação Humana do Centro

Pedagógico da UFMG,<sup>3</sup> algumas das competências e habilidades correlatas aos conceitos da teoria e metodologia da História por meio de um Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)<sup>4</sup> denominado “Fazendo História: minha autobiografia”. Apesar de o título incorrer no risco de sugerir uma equívoca identificação entre a história vivida e a História que é produzida pelos historiadores, procuramos justamente promover uma reflexão sobre as especificidades do conhecimento histórico e a impossibilidade de restituir o passado em sua plenitude. O GTD teve duração média de sessenta horas/aula, e compôs a carga horária de três turmas de alunos dos 7º e 8º anos durante o ano de 2014. No primeiro semestre, foram ofertadas duas turmas, uma com 13 alunos e a outra com 15. Já no segundo semestre, abrimos uma turma com 11 alunos. Ao todo, 38 alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos frequentaram as aulas, que foram planejadas de maneira a proporcionar aos estudantes um espaço para reflexão acerca da História e dos elementos básicos de sua construção.

Apresentamos neste artigo algumas reflexões feitas a partir das intervenções didáticas realizadas durante as aulas deste GTD e que foram registradas nos cadernos dos estudantes e nos relatórios da professora. O GTD foi organizado em duas partes: na primeira, tratamos da dimensão teórica do conhecimento histórico a partir dos conceitos de história e memória, documento, tempo e narrativa. É importante esclarecer que não refletimos sobre estes conceitos de maneira estanque, pois a todo momento foi necessário adiantar e/ou retomar discussões e estabelecer suas relações, principalmente por uma demanda dos próprios estudantes. Tivemos a preocupação em fazer com que as propostas não se resumissem às definições dos conceitos, mas à construção coletiva de seus significados a partir do exercício de leitura histórica de filmes, poemas, videoclipes, trechos de romances etc. Estes recursos didáticos também

---

<sup>3</sup> O Centro Pedagógico da UFMG tem se consolidado como um espaço de experimentação de novas práticas pedagógicas e de formação docente em todas as áreas. Um dos programas que viabilizam estas experiências é o projeto Imersão Docente, um espaço em que estudantes de licenciaturas podem aprofundar seus conhecimentos de professores em formação. Neste projeto, os bolsistas atuam como residentes no contexto escolar, observando aulas, participando de reuniões de professores e da oferta de um GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado), sob orientação de um professor do quadro efetivo da escola.

<sup>4</sup> O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) faz parte da grade curricular do Centro Pedagógico da UFMG e é ofertado em todos os Ciclos. O GTD é um espaço em que o professor ou o graduando, com a orientação de um professor, pode exercitar e aprofundar seus conhecimentos didáticos com criatividade, oferecendo aos estudantes um curso optativo com duração de até dois semestres sobre um determinado tema.

foram colocados em contraposição, a fim de estimular a percepção de diferentes temporalidades e leituras possíveis presentes na cultura histórica na qual os estudantes estão inseridos.

Em seguida, na segunda parte, propomos a escrita de uma autobiografia pelos estudantes. O objetivo dessa atividade foi estimular a reflexão sobre os conceitos construídos na primeira parte através da relação deles com a realidade cotidiana social e familiar de cada estudante. Sem a pretensão de disciplinar as narrativas autobiográficas, este exercício reflexivo pretendeu problematizar a tarefa de narrar os acontecimentos de seu próprio passado ao trabalhar o pensamento histórico dos estudantes por meio da construção de hipóteses baseadas na seleção e análise de diferentes fontes históricas de seu arquivo familiar. Dessa maneira, o GTD teve como objetivo principal instigar a reflexão crítica sobre alguns conceitos importantes para a compreensão da História enquanto um conhecimento em constante transformação.

Cabe ressaltar, ainda, que as atividades propostas neste grupo de trabalho não pretenderam reproduzir as discussões acadêmicas no ambiente da sala de aula da Educação Básica. O respeito às condições intelectuais dos estudantes foi uma premissa para o planejamento de todas as ações didáticas. Pretendemos, isto sim, contribuir para a leitura crítica da diversidade das representações sobre o passado que está presente na sociedade, como na música, no cinema, na televisão, dentre outras, problematizar a produção do conhecimento sobre o passado pelos historiadores e destacar a especificidade da narrativa histórica, com seus limites e possibilidades, em relação a outras narrativas do passado (SEFFNER; PEREIRA, 2008, p. 27).

## **2. História, memória e construção de identidades**

A dinâmica das construções identitárias coletivas e pessoais estão no cerne das questões de um ensino de História preocupado com mobilização da consciência histórica dos estudantes. Partimos do entendimento de que a escolarização não é a primeira e nem a única forma de oferecer uma orientação temporal aos indivíduos. Quando chegam à escola, os estudantes já possuem

saberes e referências históricas que foram construídas nos grupos sociais em que estão inseridos. Como lembra Monteiro (2009), estes saberes prévios são frequentemente descartados por alguns professores como expressões de ideologias superadas, fomentadores de atitudes e comportamentos discriminatórios ou resultado de ensinamentos considerados equivocados. Nesse sentido, não cabe ao ensino de História formar a consciência histórica dos estudantes – uma vez que, como destacou Cerri (2011), eles já chegam à escola com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas podemos viabilizar o processo dialógico da conscientização por meio do debate, da negociação e da complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os estudantes trazem com eles.

Ao abordar o tema no GTD “Fazendo História: minha autobiografia”, pretendemos questionar as ideias de neutralidade e espontaneidade da memória e, com isso, promover o entendimento das questões que envolvem o processo de construção da memória no interior dos grupos identitários. Usamos como recurso didático o filme “Narradores de Javé”, uma produção brasileira lançada em 2003 e dirigida por Eliane Caffé. A escolha do filme levou em conta a ampla discussão que ele permite sobre a História, a memória e o trabalho do historiador. No enredo, a história de Javé deveria ser escrita pelos moradores a fim de evitar a inundação do vilarejo por uma hidrelétrica. Eles acreditavam que a história era o bem mais precioso que Javé possuía, a única forma de mostrar para os outros e para a posteridade a importância histórica dos laços de identidade que se construíram ali. Mas a única fonte disponível para escrever a história do lugar eram os depoimentos dos moradores, baseados em suas memórias individuais. Assim iniciamos uma discussão relevante para a proposta do GTD: a memória, assim como a História, é uma construção, mas precisamos tomar consciência daquilo que opõe uma à outra.

Ao narrarem suas histórias, os moradores acionaram suas memórias e retomaram valores relacionados à sua família, gênero, posição social, entre outras, para provarem que a sua versão era a mais correta. A cada depoimento, o espectador percebe a vivacidade da memória, pois os personagens manifestam não apenas suas lembranças, mas também o esquecimento, as deformações e manipulações que, na definição de Nora (1993), são inerentes à memória. Ao

confrontar as memórias discordantes dos personagens, o filme também oferece elementos para a compreensão da tese de Pollak (1992) segundo a qual a memória é organizada em função das preocupações pessoais e políticas do presente, por isso, o que se deve esquecer e o que se deve lembrar sobre o passado é sempre alvo de negociações e resultado das flutuações do momento em que a memória é articulada.

Esse conjunto de características da memória foi debatido com os estudantes no sentido de problematizar a neutralidade e a espontaneidade do processo de seleção daquilo que é lembrado e esquecido. Depois do debate, por meio das respostas dos estudantes registradas no caderno às perguntas sobre o filme, pudemos observar a construção da noção de seletividade da memória, como quando uma aluna afirmou que *"durante nossa vida toda nós fazemos várias coisas, então ficaria difícil de guardar cada minutinho, cada momento, então são selecionadas aquelas memórias que tem alguma importância e significado"* (MAYARA, 14 anos). A impossibilidade de resgatarmos toda a memória das experiências de um indivíduo levou à conclusão de que as memórias são selecionadas. Considerando as características e os contextos específicos dos personagens do filme, surgiram hipóteses variadas sobre como eles selecionaram, expressaram e defenderam a legitimidade de suas memórias.

A complexa relação entre a memória do passado e a construção de identidades no presente foi assim traduzida por uma aluna: *"com a memória de momentos passados, nós fundimos com momentos presentes e conseguimos ter nossa opinião e assim temos nossa identidade"* (MARCELA, 13 anos) e ratificada por outro que afirmou que *"se não tivermos algo para lembrar, não saberemos nada sobre nós mesmos"* (AMANDA, 13 anos). Outra aluna ainda enfatizou que *"com a memória, nós lembramos de coisas que aconteceram há muito tempo, então ela nos possibilita pensar em quem somos de verdade, de onde viemos"* (MAYARA, 14 anos). A relação da memória com a construção das identidades foi traduzida também por comentários que revelaram o entendimento de que a memória não serve apenas para a afirmação do semelhante, mas também para o reconhecimento da diferença, nos mais diferentes âmbitos, como na afirmação de um aluno que destacou que *"a memória é muito legal porque se você tiver um filho, você pode contar pra ele como era sua vida quando você tinha a idade*

---

*dele, que é totalmente diferente de como é a dele hoje em dia*" (NICOLAS, 13 anos), ou outro que, ao escrever a sua autobiografia, afirmou que ela era *"uma mistura de história e memória"* e que ela seria importante *"pois na próxima geração ao ler uma autobiografia saberão um pouco mais sobre a nossa época"* (SAMUEL, 13 anos).

### **3. História e verdade**

A discussão sobre a construção da memória social, a partir do enredo do filme "Narradores de Javé", possibilitou que estabelecêssemos um paralelo com a relativização da existência de uma verdade histórica, válida para todos os tempos e lugares. Essa era uma questão importante para os propósitos do GTD. O fato de os moradores não terem chegado a um consenso sobre a fundação de Javé foi o ponto de partida para essa discussão. Não havendo versão "errada" nos depoimentos, mas diferentes conforme a memória de quem foi entrevistado, História e memória foram abordadas não separadamente ou hierarquizadas, mas como esferas dialéticas no processo de interpretação do passado. Para chamar a atenção dos alunos para a complexa relação entre ambas, organizamos como atividade um júri simulado. Para melhor adequar os alunos à quantidade de personagens, eles se dividiram em duplas e cada uma ficou responsável por representar um personagem de Javé. O objetivo era que, após exibição e discussão do filme, eles defendessem o ponto de vista apresentado pelo personagem pelo qual ficaram responsáveis, acrescentando argumentos de seus conhecimentos àqueles que viram no filme. Embora eles tenham incorporado um espírito de grande competição durante os debates, a conclusão foi que não havia uma versão mais correta que outra, mas que cada uma era resultado das experiências do grupo que narrava sua história para Antônio Biá.

Assim, ao analisarem as divergências dos relatos dos personagens do filme, alguns estudantes atribuíram as diferentes versões à subjetividade de cada depoente, que estaria presente também entre os historiadores: *"podemos pensar sobre a diferença entre os relatos coletados no vilarejo é que cada um tem um pensamento diferente, que é parecido com o caso dos historiadores, que cada um tem um pensamento sobre aquele assunto"* (GABRIELA, 15 anos). Apesar de

cientes de que as divergências presentes na historiografia não decorrem apenas das subjetividades dos historiadores, mas de outros aspectos importantes na produção do conhecimento histórico, como bem nos alertou Michel de Certeau (1982), julgamos que, naquele ponto, era valioso que os alunos se detivessem na noção de que os discursos historiográficos não são unívocos, assim como não eram as versões sobre a origem de Javé. Valendo-se do argumento de que não há consenso nem entre os historiadores, um dos alunos indicou que um depoimento não pode ser considerado mais ou menos verdadeiro do que o outro. No entanto, a relativização da verdade pareceu não abalar a importância do estudo da História, como podemos perceber nesta resposta: *“Cada um conta a história do seu ponto de vista, por isso cada um conta do seu jeito. Eu acho que isso dificulta no estudo da História, mas ao mesmo tempo acho necessário para aprofundar o conhecimento”* (LUCAS, 15 anos).

Por meio das atividades escritas registradas nos cadernos dos estudantes e debates orais descritos pela professora em seu relatório, pudemos perceber que os estudantes alcançaram a compreensão de que cada um de nós possui uma história singular e igualmente importante, que está ligada a todos os outros indivíduos ao redor. Nesse ponto, as discussões orais promovidas em sala sobre os recursos didáticos que selecionamos foram importantes para que eles chegassem à conclusão de que o meio social em que vivemos também contribui para a formação da nossa memória, aspecto que foi retomado na atividade de produção de linhas de tempo individuais e coletivas, conforme veremos adiante. Utilizando a própria sala de aula como exemplo, os estudantes foram incentivados a reconhecer naquele espaço a diversidade individual dos colegas, que possuem sua memória individual, relacionada a aspectos de sua vida pessoal, mas também uma memória social, ligada aos grupos de que fazem parte, como a família, os amigos da escola e de outros lugares, que são muito importantes para a formação da identidade dos sujeitos. Assim como a História, a memória foi abordada como uma construção, feita a partir das nossas lembranças, mas igualmente influenciada pelo passado e o pelo momento presente.

A partir disso, procuramos promover o entendimento de que os temas, os agentes, os silenciamentos que compõe a memória podem ser questionados pelo

trabalho dos historiadores, que confrontam as memórias construídas com outras fontes. Alguns estudantes foram capazes de desenvolver uma argumentação a partir das discussões em sala, como a de *"que no vilarejo cada um tinha sua versão e no estudo da História sempre há um objeto para comprovar. Que cada um queria colocar seu nome na história do vale."* (CLARA, 13 anos). Isto indica o entendimento da intencionalidade dos sujeitos que relatam suas memórias em aparecer na História e por ela ser imortalizado, bem como de que a história precisa "comprovar" a veracidade destes depoimentos. Outra estudante destacou que *"cada personagem contou a sua verdade, o que sabia sobre sua origem que foi passado de forma oral e nunca colocado no papel, assim, coletando informações, é que é feita a História"* (JULIANA, 13 anos).

Mas a questão sobre como o historiador produz um conhecimento cientificamente conduzido diante de memórias diversas e conflitantes sobre o passado permaneceu, como pudemos perceber na opinião de alguns alunos. Sobre a história de Javé teve quem indicasse um relativismo cético afirmando que *"apesar de algumas pessoas terem falado alguma coisa, ela foi mudada e melhorada pelo escritor, que apesar de estar escrito não prova que foi realmente isso o que aconteceu"* (MARCELA, 14 anos). Diante de contestações como essa, impôs-se a necessidade de se pensar como lidar com as inúmeras contradições e divergências quando transformamos a memória em fonte para a História. Para responder a estas e outras questões passamos ao segundo tema do GTD, as fontes históricas.

#### **4. As fontes históricas e o trabalho com arquivos pessoais**

Quando tratou da diferença entre o ensino e a pesquisa histórica, Prost (2008, p. 53) afirmou que *"no ensino, os fatos já estão prontos; na pesquisa, é necessário fabricá-los"*. Esta diferenciação não significa, entretanto, que o ensino da História deve ignorar o processo de *"fabricação"* dos fatos pela pesquisa histórica. Ao contrário, para apreender seus significados e ultrapassar o entendimento de que estes mesmos fatos devem ser simplesmente memorizados, é preciso conhecer o meio pelo qual eles são estabelecidos. Só podemos conhecer o passado na medida em que ele nos legou documentos, mas

o que sobrevive do passado no presente não é o conjunto de tudo aquilo que existiu, e sim uma escolha efetuada ao acaso ou pelos historiadores. Daí a importância de promover uma reflexão sobre as fontes históricas, que são a matéria prima do conhecimento histórico, e sobre o método crítico que é usado pelos historiadores para interpretá-las.

As questões relativas às fontes históricas foram tratadas na segunda unidade da primeira parte do GTD. Primeiramente, trabalhamos com a noção de que qualquer vestígio do passado pode servir como documento para a escrita da História, desde que exista consenso entre a comunidade de historiadores. Abordamos, ainda, sua dimensão monumental, buscando o entendimento de que a leitura que se faz dos documentos deve ser criteriosa, pois eles são produzidos segundo os valores, as intenções, as preferências e as normas vigentes. Com o objetivo de aproximar os estudantes do universo das fontes que servem de suporte para a escrita da história, organizamos uma visita ao Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH). Neste trabalho de campo, os estudantes puderam ver de perto o processo de seleção e o cuidado na preservação e na restauração desses documentos. Na visita, os estudantes tiveram oportunidade de conhecer o acervo e a maneira pela qual os documentos que lá estão arquivados são selecionados, higienizados e catalogados para depois estarem à disposição dos historiadores.

Para o entendimento da noção de fonte histórica, além disso, foram apresentados objetos da cultura material que marcaram diversas fases da vida da própria professora: uma certidão de nascimento, uma foto de sua infância, um objeto dado de presente e uma carta. Depois, foi pedido que os estudantes trouxessem documentos e objetos que retratassem momentos significativos de sua vida pessoal para que fossem analisados em sala. Elaboramos conjuntamente um questionário para análise das fontes que continha perguntas como: Qual é o tipo da fonte? Quando ela foi produzida? Quem produziu a fonte? Que tipo de intenção possuía ao produzi-la? A quem a fonte se dirige? Por que ela foi preservada? Além de documentos escritos, como a certidão de nascimento, os estudantes levaram para a sala de aula fotos, brinquedos, roupas, entre outros, demonstrando sua compreensão ampliada de fonte histórica.

A crítica dos documentos é uma das fases mais complexas do trabalho dos historiadores e, definitivamente, não é uma atividade para principiantes. O objetivo de fazer com que os estudantes desenvolvessem um olhar crítico sobre os seus documentos pessoais pretendeu apenas instigar a percepção de que nem todas as informações estão explícitas nas fontes e que elas carregam informações “ocultas”, que dependem da interpretação dos historiadores para virem à tona. Nas análises das fontes, os estudantes parecem ter percebido esta complexidade ao lançarem mão de expressões tais como “pode ser”, “não se sabe ao certo”, “provavelmente”, “aparentemente”, conforme bem exemplifica as conclusões de uma aluna ao analisar uma fotografia sua acompanhada de seu pai e um brinquedo seu:

*A fotografia retrata bem o estilo da época, na foto vemos claramente uma menina que aparenta ter 2 anos juntamente com um homem que pode ser seu pai. Não se sabe ao certo quem tirou a foto, [...] foi provavelmente a mãe da menina. Aparentemente eles estão em um momento de lazer [...] O objeto abaixo também é da menina, mas ele aparenta ser de 2005, pois em sua embalagem apresentava a data [...] O objeto é um jogo no qual o nome é Cara a Cara, ele se encontra em bom estado. O brinquedo provavelmente foi guardado porque ela tinha um grande afeto por ele (MAYARA, 14 anos).*

É interessante notar que a aluna, embora estivesse analisando uma fotografia sua, escolheu redigir seu texto em 3ª pessoa, provavelmente com o intuito de demonstrar impessoalidade em seu processo de análise. Essa estratégia parece ter sido uma maneira de demonstrar uma leitura “imparcial” e “objetiva” de sua fonte, características frequentemente atribuídas à especificidade do conhecimento científico. Entretanto, para os propósitos desse GTD, buscamos privilegiar a ideia de que a preservação dos registros que materializam a história do indivíduo contribui para a construção de uma identidade de si através de seus documentos e de uma narrativa dos sentidos que se atribuem a eles (GOMES, 2004). O entusiasmo dos estudantes para falar de si a partir dos brinquedos, fotos, relatos de familiares, entre outros objetos, revelou um reencontro com a sua própria história revisitada pela afetividade, como percebemos nessa afirmação: “*Eu tenho um brinquedo, um robzinho, que eu guardo até hoje, que eu ganhei do meu tio de aniversário de 1 ano. Ganhei do*

*meu tio Júnior e eu gostava muito desse brinquedo, havia outros, mas acho que esse era especial” (NICOLAS, 13 anos). Adiante, o mesmo aluno conclui: “[...] enquanto você escreve e pensa sobre a sua vida, você tem até um sentimento bom no momento pelo fato mesmo de você estar escrevendo sobre a sua vida”. Outro ainda afirmou que “[...] quando você está escrevendo você vai lembrando de coisas boas que aconteceram com você e engraçadas, você lembra de seus velhos tempos” (GUSTAVO, 13 anos).*

Assim, durante o processo de escolha e análise das fontes, buscamos incentivar a dimensão sensível dos estudantes para com a sua própria história e, ao mesmo tempo, valorizar os procedimentos de construção de uma identidade individual relacionada ao todo social através do exercício de produção de uma narrativa autobiográfica, conforme veremos a seguir.

## **5. Tempo histórico e possibilidades narrativas**

A linguagem comum que descreve as histórias de vida, segundo Bourdieu (1998), frequentemente faz referência a um caminho ou uma estrada percorrida na qual, apesar das encruzilhadas, o deslocamento do indivíduo é linear, tem um começo, algumas etapas e um fim. A vida constituiria, assim, um todo coerente e orientado segundo um projeto original que se manifestaria nas narrativas em expressões tais como “desde então”, “desde pequeno” etc. Esta lógica não é exclusiva dos relatos de vida, ela acompanhou as orientações de uma historiografia estritamente preocupada com a sucessão cronológica dos acontecimentos e que ainda ronda o conhecimento histórico escolar. Por isso, na terceira unidade do GTD, propusemos que, antes da elaboração da narrativa autobiográfica atrelada à reflexão sobre a temporalidade histórica, os estudantes iniciassem o processo de seleção dos marcos temporais que fariam parte de sua história. Ao mesmo tempo, trabalhamos com algumas noções importantes como as de ruptura, continuidade e simultaneidade a partir de atividades interligadas.

Para tanto, utilizamos como recurso a produção de linhas do tempo (individual e do grupo), e análise de trechos de filmes e um videoclipe. Inicialmente, os estudantes elegeram cinco eventos que consideravam mais

importantes para o entendimento da vida de cada um, que organizaram em um quadro com os dados do ano, o acontecimento e a justificativa da escolha. Com esta proposta, aceitamos que o relato autobiográfico se baseia quase sempre naquilo que Bordieu (1998, p. 184-185) definiu criticamente como a “propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos *significativos* e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência”, e que sua estrutura mais frequente é a do relato linear, que reflete a “visão da vida como existência dotada de sentido, no duplo sentido de significação e de direção”. Aproveitamos para problematizar a concepção de fato histórico a partir dos marcos que cada um escolheu, entendendo que eles também são fruto das escolhas conscientes que os historiadores realizam.

Na seleção de eventos que os estudantes realizaram foi possível perceber aquele esforço de coerência e sentido para a própria existência do qual trata Bourdieu (1998) ao analisar as narrativas biográficas e autobiográficas. Uma aluna destacou acontecimentos relacionados às quedas e machucados adquiridos ao longo de sua vida: “eu nasci e a partir daí tive muitas aventuras”; “rolei escada abaixo e cortei o queixo”, “*apanhei e me machuquei muito também*”, “*machuquei muito neste ano, inclusive quase morri dando mortais na água*” (JULIANA, 13 anos). Outra, preferiu destacar os eventos ligados aos seus relacionamentos: “*primeiro beijo na escola*”, “*primeiro namoro sério*”, “*segundo namorado, só que da escola*” (GABRIELA, 15 anos). Também teve quem preferisse valorizar a sua vida escolar: “*me formei no maternal*”, “*primeiro dia de aula no ensino fundamental*”, “*tirei A na prova de Ciências*” (MAYARA, 14 anos). Em seguida, os estudantes organizaram cronologicamente os eventos numa linha do tempo individual.

Em uma atividade coletiva, eles elaboraram uma linha do tempo da turma a partir de seus eventos individuais e outros marcos sociais lembrados por eles mesmos, como o atentado de 11 de setembro ao *World Trade Center*, em Nova York, em 2001; as manifestações de Junho de 2013; a Copa do Mundo de 2014, entre outros. O objetivo da atividade foi relacionar os sentidos atribuídos às trajetórias individuais dos estudantes e estes a outros acontecimentos considerados socialmente significativos dentro do mesmo período, ainda que em

diferentes lugares. Alguns atuaram como agentes desses eventos, como a Copa do Mundo de 2014 no Brasil e as manifestações de junho de 2013. Este exercício permitiu que os estudantes ampliassem os sentidos atribuídos às suas curtas trajetórias individuais, percebendo as semelhanças com a vida de outros colegas e com o contexto social comum.

Depois, por meio da análise de um videoclipe – “*Safe and sound*”, da banda *Capital Cities* –,<sup>5</sup> os estudantes tiveram oportunidade de perceber o tempo histórico para além da compreensão estritamente linear e cronológica, com suas rupturas e permanências. A escolha do videoclipe se deu não só por atender aos objetivos propostos, mas também por ser algo do universo cultural dos estudantes. Na narrativa do clipe, um teatro é atingido por um raio que dá vida a dançarinos presentes em fotos de diferentes épocas, e realizam um concurso de dança. Os próprios estudantes apontaram as especificidades da dança de cada época representada, assim como a maneira de se vestirem e de se portarem. No entanto, chamamos atenção para o fato de que todos os personagens se relacionam a partir do momento em que dançam, demonstrando que essas épocas, mesmo que distintas, compartilham no videoclipe um jeito semelhante de se divertirem. Assim, a dança foi usada como exemplo de uma permanência no tempo, enquanto as rupturas foram trabalhadas a partir das mudanças mais explícitas no comportamento, vestuário, maneiras de dançar, etc.

Antes de partir para a escrita da autobiografia, ainda com o objetivo de relacionar tempo e narrativa autobiográfica a partir de recursos da cultura adolescente dos estudantes, assistimos e discutimos os filmes “Uma vida iluminada” (Liev Schreiber, EUA, 2005) e “O diário de Anne Frank” (Jon Jones, EUA, 2009). Ambos os filmes retratam personagens que têm sua vida pessoal de alguma forma atingida por acontecimentos sociais, como a II Guerra Mundial: o personagem do primeiro filme, judeu, está em busca de sua origem familiar que remonta à perseguição nazista na Ucrânia; enquanto no segundo filme, Anne é uma adolescente judia em meio à perseguição nazista na Holanda. Os dois personagens têm em comum a maneira que encontraram para lidar com suas realidades: escrevendo. Entre os dois filmes, lemos trechos retirados do livro “O

---

<sup>5</sup> O videoclipe está disponível no canal oficial da dupla *Capital Cities* no *YouTube* (CAPITAL CITIES, [2020])

diário de Anne Frank” para que, depois, pudéssemos fazer uma comparação sobre como o manuscrito foi adaptado para a linguagem cinematográfica.

A partir disso, discutimos sobre as diferentes formas de narrativas já vistas ao longo do GTD: poema, filme, videoclipe, diário, entre outros, e retomamos as discussões feitas ao longo do curso com a intenção de dar sentido ao conjunto aos temas trabalhados, pois na escrita da autobiografia eles deveriam retomá-los. As atividades, as reflexões e os conhecimentos adquiridos sobre os elementos do processo de construção da narrativa histórica serviram como uma orientação para a narrativa autobiográfica.

## **5. Fazendo História: minha autobiografia**

Sabemos que o processo de conceituação não se resume à capacidade dos estudantes de assimilar a definição de um conceito pronto e acabado, mas de construí-lo a partir da habilidade para relacionar esquemas gerais disponíveis a uma situação particular dada. Por isso, ao propormos a elaboração de uma narrativa autobiográfica pelos estudantes, visamos estimular o processo criativo que atribui significados aos conceitos apreendidos. Ao propor a historicização de sua própria vivência, objetivamos oportunizar, a partir do contato com fontes históricas mais próximas da sua realidade, a construção autônoma de uma narrativa na qual cada estudante pudesse empregar seus conhecimentos para realizar suas escolhas relativas à ordem temporal e à organização e problematização das informações coletadas.

Para a professora Fernanda Rohr (2016), que elaborou uma unidade didática para a seleção e análise de fontes, sistematização de informações e produção de narrativa a partir da pesquisa histórica em sala de aula, a construção de uma narrativa pelo estudante da Educação Básica

permite que o educando emita seu pensamento, mas de forma ordenada e com embasamento teórico, fazendo relações do passado estudado com sua vivência. O que pode se aproximar de uma construção histórica conjunta entre professor e aluno, distanciando-se do que hoje é criticado na educação tradicional, a saber, o estudo do passado pelo passado, com uma exposição de fatos históricos por parte do docente. O discente, através da narrativa histórica, poderá produzir conhecimento, indagando

diferentes fontes históricas e sistematizando as informações apreendidas nesse processo (ROHR, 2016, p. 17).

Nesse sentido, a proposta efetivada no Grupo de Trabalho Diferenciado se aproximou daquilo que Ivo Matozzi (2009, p. 330) classificou de “pesquisa histórico-didática imaginada” na medida em que os estudantes desenvolveram “a consciência das passagens fundamentais do processo de construção do conhecimento histórico e os conceitos a esses ligados como as fontes, documentos, informações, texto etc.”. Neste tipo de pesquisa, segundo o mesmo autor, os estudantes desenvolvem ainda habilidades fundamentais como a

capacidade de leitura das fontes e de produção das informações pertinente ao tema; capacidade de produzir informações inferenciais; capacidade de organizar as informações, sejam elas de tempo, espaço ou temáticas; capacidade de desenvolver um texto baseado nas informações primárias e, logicamente, e sobre aquelas fontes extras que são colocadas à prova e consolidadas (MATOZZI, 2009, p. 330).

Para dar início à produção dos estudantes, apresentamos um roteiro de escrita da autobiografia para auxiliar a execução da tarefa. Foi sugerido que os estudantes apresentassem informações consideradas básicas sobre si mesmos, como idade, núcleo familiar e rotina e que fizessem uma reflexão sobre os conceitos de história e de memória, relacionando-os à narrativa autobiográfica que estavam produzindo. Em algumas narrativas encontramos a tentativa de localizar sua experiência individual no interior de uma experiência coletiva, como foi incentivado durante as atividades em sala. Um exemplo é o da estudante que buscou avaliar criticamente sua própria geração:

*Meu nome é Juliana, nasci dia 22 de abril, na virada do milênio, em 2001. Meus pensamentos incluem a estupidez humana, o retardamento da minha geração e como o mundo está ficando mais desenvolvido a cada dia, mas também mais burro, digo, as gerações, estamos nos dedicando menos aos estudos. A cada geração a ciência, por exemplo, tem significado menos para as pessoas, principalmente a química, que para a maior parte dos jovens é chata. A escola tem que incentivar mais a paixão do aluno a cada matéria ao invés disso, não, eles torram o dinheiro com o esporte (JULIANA, 13 anos).*

Ainda que estivessem munidos de um roteiro, os estudantes estruturaram suas narrativas da maneira que julgaram melhor, pois estavam cientes de que as instruções para a produção da autobiografia serviriam como auxílio para a escrita, apenas indicando caminhos possíveis. Alguns dividiram em capítulos, como em um livro, estabeleceram uma cronologia própria na qual cada período de tempo vivido correspondia a uma parte. Outros preferiram a divisão por temas relacionados àquilo que foi previamente selecionado como mais importante em cada momento. Outros, ainda, teceram suas histórias em um texto corrido, tornando um pouco mais implícitas suas escolhas narrativas.

Embora a dimensão memorialística tenha sido recorrente nas narrativas, nota-se em muitos casos um posicionamento crítico diante disso, como quando uma aluna afirmou que

*Pude fazer minha autobiografia através da memória, pois memória é tudo que se é lembrado, ainda assim, alguns momentos são lembrados mais que outros, isso acontece porque achamos que foi o momento em que marcou nossa vida de alguma forma (JOYCE, 14 anos).*

Retomando os eventos e a análise das fontes de seu arquivo pessoal, eles escreveram sobre a trajetória de suas vidas. Uma aluna foi explícita ao afirmar que *“o meu trabalho com as fontes que me ajudou a entender como meu pai não pensa direito ao me afogar em uma piscina”* (MAYARA, 14 anos), fazendo referência à uma fotografia sua ainda bebê com o pai numa piscina. Outra aluna ressaltou que sua autobiografia foi escrita a partir das fontes que encontrou, como *“fotos e vídeos meus quando eu era pequena”* e que *“minha mãe me falou algumas coisas do meu passado que também me ajudaram a refletir sobre tudo que eu já passei na vida”* (MARCELA, 13 anos).

Assim, percebemos que as narrativas autobiográficas foram construídas com as informações que eles tiveram que buscar durante o processo da pesquisa, como aquelas referentes aos antepassados mais distantes. Neste ponto, os relatos foram embasados nas entrevistas que eles realizaram com seus familiares, o que indica a maneira pela qual compreenderam a ideia de evidência histórica. Foi recorrente o uso de expressões tais como *“minha mãe me contou”*, *“segundo meu vô”*, *“minha tia disse”*. Como exemplo, podemos citar as considerações de uma aluna sobre duas temporalidades diferentes, a da sua mãe

e a da sua avó, que só puderam ser reconstituídas por meio de suas conversas com a família:

*Minha mãe tem seis irmãos vivos e um falecido. Naquela época (mais ou menos 1960-1980), era muito difícil, pois havia, principalmente, a questão da deficiência alimentar. Minha mãe diz que naquela época, em uma 'ninhada' de 10, 3 não sobreviviam por doenças ou deficiências alimentares [...]. Minha vó Marta, os pais dela eram italianos, se apaixonaram num navio, se casaram e tiveram 3 filhos. Quando chegaram ao Brasil eles foram assassinados e ela e os irmãos foram para vários orfanatos (cada um para um diferente) quando ela tinha somente 6 meses (JULIANA, 13 anos).*

Alguns estudantes ressignificaram eventos de suas vidas dos quais eles mesmos não poderiam se lembrar. Construíram, assim, uma memória sobre alguns acontecimentos imprimindo neles sua visão peculiar. Por exemplo, um estudante escreveu que *"quando eu nasci tudo começou, eu nasci muito nervoso, pois o médico me deu um tapa na bunda e saiu um barulho da minha boca que era um grito, eu quase bati naquele médico"* (NICOLAS, 13 anos). Na ausência da lembrança, os relatos de familiares parecem ter se juntado a uma representação sobre si mesmo para ressignificar o momento de seu nascimento. Uma estudante, inclusive, fez questão de deixar registrado na sua autobiografia que *"os momentos importantes não precisam ter sido vistos, podem ser contados por parentes, amigos etc."* (AMANDA, 13 anos), o que, segundo outra aluna, *"torna eles (sic) uma fonte"* (MAYARA, 14 anos).

Em geral, os temas mais presentes nos trabalhos foram a escola, a família e o relacionamento com os amigos. A relação com algum tipo de religião também foi recorrente. Os estudantes abordaram detalhes dolorosos de suas trajetórias de vida, como a separação dos pais, a morte da mãe, o relacionamento difícil com a família, entre outros. Observamos que esteve muito presente no relato dos alunos a reflexão sobre o exercício da escrita como forma de produzir um registro da própria vida, enxergando-a em perspectiva, o que implica em um exercício de historicização da própria trajetória. A apreensão desta historicidade, ou da forma de atribuição de sentido à experiência temporal (RÜSEN, 2001), em alguns casos, foi acompanhada de uma consciência de que a interpretação da própria experiência pode contribuir para a orientação de si mesmo no tempo.

Como exemplo, podemos citar duas passagens nas quais os estudantes deram significado ao exercício de narrar a própria vida. Em uma delas, a aluna se questiona:

*Mas como tudo isso me ajudou? Acho que essa resposta é simples, pois me ajudou a compreender, a entender um pouco de tudo ter acontecido, a dizer que agora eu sei como e entendo o porquê. Acho que essa autobiografia me ajudou em tudo e mais um pouco, pois agora sim eu posso dizer que eu, Mayara, sou uma menina que sei meus objetivos e motivos, e mais importante, sei quem sou e sei o que sou (MAYARA, 14 anos).*

Na outra, a estudante destaca que

*A autobiografia foi também importante porque tudo o que eu passei desde quando eu nasci está registrado neste caderno, que foi o período de 2001 a 2014, e quando eu quiser ou precisar fazer alguma análise do meu passado, é só eu ler este caderno que vou me lembrar de tudo (MARCELA, 13 anos).*

Cabe ressaltar que na proposta de construção da autobiografia de cada estudante, os procedimentos de pesquisa e suas escolhas narrativas feitas ao longo do semestre foram o próprio conteúdo da atividade, de forma que cada estudante exercitasse o uso de ferramentas cognitivas da construção histórica para utilizar em sua vivência (ROHR, 2016). Nesse sentido, os relatos individuais foram o caminho através do qual eles desenvolveram suas habilidades de pesquisa e reflexão sobre alguns dos conceitos abordados durante as aulas.

### **Considerações finais**

A abordagem da complexidade da construção do conhecimento histórico na Educação Básica não deve ser percebida como “perda de tempo” ou “inócua” para os objetivos do processo de ensino e aprendizagem da História. Para além do que já foi exposto neste artigo, a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento sobre o passado é uma das premissas do ensino e da aprendizagem da História de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de “compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (BRASIL,

2017, p. 402). Dentre os três procedimentos básicos estabelecidos neste documento para os anos finais do ensino fundamental, destacam-se o

desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos, elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória [e o] reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo hipóteses e avaliando argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, p. 416).

Além disso, o documento do Ministério da Educação sugere que professores e estudantes desempenhem o papel de agentes no processo de ensino e aprendizagem assumindo uma “atitude historiadora” diante dos objetos do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 398). Assim, considera-se que um dos importantes objetivos da História no ensino fundamental é estimular a autonomia de pensamento, o que

exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: **a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento**, o conceito de **tempo histórico** em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de **documento** como suporte das relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 2017, p. 400-401, grifos no original)

A BNCC também prevê alguns processos fundamentais na formação dos estudantes por considerar que estimulam o pensamento: identificação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Sobre esta última, reconhece que “a análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apensar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BRASIL, 2017, p. 400). Por fim, o documento ressalta, ainda, que todas as considerações de ordem teórica

devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que

os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa (BRASIL, 2017, p. 401).

Acreditamos que as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho Diferenciado "Fazendo história: minha autobiografia" do Centro Pedagógico da UFMG podem ser adaptadas e reproduzidas em diferentes realidades escolares. Ao fomentar a reflexão sobre os conceitos de História e memória, fontes históricas, tempo histórico e narrativa a partir dos conhecimentos, das experiências e de temas de interesse dos estudantes, elas podem contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para a leitura crítica do mundo atual, como atendeu várias premissas e objetivos do ensino e da aprendizagem de História na Educação Básica, conforme as prescrições da BNCC.

### **Referências bibliográficas**

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, v. 22, p. 151-170, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183-191.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

CERRI, Luis 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, 1982.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da história. In: GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

MATTOZZI, Ivo. Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 321-336, jan./jun. 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: OS DESAFIOS DA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 2009, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 1-23.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROHR, Fernanda Pinto Ferreira. Unidade didática de história – a pesquisa histórica em sala de aula: seleção e análise de fontes, sistematização de informações e produção de narrativa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas*. Curitiba: Seed, 2016. v. 2. (Cadernos PDE). p. 6-64.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZELLI, César A. B. et al. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 257-288.

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

*Recebido em 10 de Março de 2020  
Aprovado em 07 de Outubro de 2020*