



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIANE DOS SANTOS MALHEIROS

**HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR
DE UMA ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS
DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-
LONDRINA-PR**

ELIANE DOS SANTOS MALHEIROS

**HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR
DE UMA ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS
DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-
LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Malheiros, Eliane dos Santos.

Histórias de vida e o aprendizado histórico no ensino fundamental : o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Londrina-PR / Eliane dos Santos Malheiros. - Londrina, 2018.
159 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Educação histórica - Tese. 3. Estudantes de ensino fundamental - Narrativas pessoais - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ELIANE DOS SANTOS MALHEIROS

**HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DE UMA
ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO COLÉGIO
ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari
Universidade Estadual do Centro Oeste –
UNICENTRO

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de julho de 2018.

Dedico

Ao amor da minha vida (Luciano)

e às minhas eternas crianças (Heloísa e André Felipe)

AGRADECIMENTOS

No decorrer da caminhada, às vezes sentimos como se não fôssemos conseguir, mas é justamente nestas horas que sabemos que não estamos sós. Por isso, quero tornar público meu agradecimento a todos que estiveram comigo durante esse trajeto, possibilitando que o trabalho proposto fosse concluído.

Primeiramente, agradeço àquele que é tudo em mim. Dizer que nada faz sentido sem a presença Dele em minha vida e que as nossas longas conversas me serviram de inspiração, foram o discernimento e a sabedoria que me sustentaram. Jamais conseguiria sem o Senhor, meu DEUS, meu pai, meu amigo, meu TUDO!

Ao amor da minha vida, Luciano, por todo apoio, paciência, disposição e carinho. Nossas conversas, viagens e também momentos silenciosos, refletiram toda cumplicidade que há entre nós. Você é e sempre será minha maior e melhor conquista! Ah... como eu amo amar você!

À Heloísa e ao André Felipe, agradeço imensamente, pois mesmo sendo ainda crianças, tiveram maturidade para entender minhas ausências. Realmente, a mamãe tem consciência do quanto escrever, às vezes é solitário, porém, essa “solidão” era sempre interrompida pelos gestos de carinho, beijinhos e abraços. Vocês não imaginam o quanto me fizeram bem! Saibam que vocês são os maiores presentes que Deus me deu. São vocês que me inspiram todos os dias a ser uma pessoa melhor.

À minha mãe Dalila e meu pai Mauro, meus irmãos Reginaldo e Renato, foram e sempre serão meu porto seguro. Vocês ajudaram na formação dos meus princípios, valores e caráter. Mesmo sem a convivência física diariamente, tenho plena convicção do amor que nos une como família!

À minha orientadora, professora Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, por decidir apostar em mim. Agradeço pela autonomia que me foi concedida durante a pesquisa, o que contribuiu para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores que aceitaram participar da banca examinadora, professora Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira e professor Dr. Geysy Dongley Germinari. Tenho grande admiração e respeito por vocês. Saibam que todos os apontamentos e sugestões feitas por vocês durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, foram imprescindíveis para composição da mesma.

À minha amiga Tânia por todo apoio e confiança que me foram destinados e, principalmente, por compartilhar comigo o material responsável por desencadear este trabalho de pesquisa: A CAIXA DE PAPELÃO!

Agradeço de coração às pessoas especiais (familiares, parentes e amigos) que tanto me ajudaram: meu muito obrigada às minhas primas Andréia e Késia, ao Alexandre, à Márcia Garcia, Queila, Luciana, Magda, ao diretor do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, Antônio Carlos Moura, assim como toda equipe pedagógica (Cleo, Audrey, Renata, Patrícia e Ana Carolina), às funcionárias da secretaria (Márcia, Kelly, Sarah, Elaine), à secretária Elisa, às meninas da cozinha (Luciana, Cidinha e Neusa) e às da limpeza (Luzia, Ironilda, Leni, Istela, Lúcia e Geni), às minhas amigas (Renata, Sílvia, Deizi, Jeanne e Maristela) e às professoras que desenvolveram este trabalho interdisciplinar comigo (Marli, Lusinete e Leoci), também às colegas de trabalho e em especial, à minha amiga querida Célia. Ao pessoal que compõe o grupo de pesquisa, o meu mais sincero agradecimento!

Aos meus alunos, todo meu carinho e respeito.

A todos que torceram, oraram e sempre estiveram ao meu lado, vibrando a cada conquista. Graças a vocês, a vida cumpriu o seu papel, pois foi vivida intensamente!

Querer fazer da sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, ou seja, à construção pessoal de sentido a partir dos sentidos estabelecidos, dos não-sentidos e dos contra-sensos que escandem e balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte [...]. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 111).

MALHEIROS, Eliane dos Santos. **Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental:** o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina-PR. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma atividade desenvolvida em sala de aula no ano de 2016, no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes em Londrina-PR, desencadeada a partir do contato com “uma caixa de papelão”, guardada no colégio por 19 anos, e cujo conteúdo fomentou o desenvolvimento desta pesquisa. Utilizamos como referencial teórico para embasamento o campo de investigação da Educação Histórica, por compreendermos que este analisa o processo de ensino e aprendizagem, importantes para finalidade desta pesquisa. Como nosso foco consistiu em abordar dois conceitos centrais, sendo eles: “histórias de vida” e “empatia histórica”, nos reportamos a Pineau e Le Grand (2012), Delory-Momberger (2008) e Peter Lee (2003; 2011), para a fundamentação de nosso aporte teórico. O problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir do seguinte questionamento: qual a possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica a partir do trabalho com as histórias de vida, tendo como suporte trabalhos de alunos de 1997 e 2016? A partir dessa indagação, desenvolvemos a pesquisa com nossos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tratando do conteúdo “história de vida”, diante da constatação de que esta temática diz respeito a um tema clássico, abordado desde a Educação Infantil. Tendo consciência sobre a recorrência de tal conteúdo nas escolas do Ensino Fundamental I e II, estabelecemos como objetivo principal buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na aprendizagem histórica dos alunos, nesse caso, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos. Além disso, procuramos investigar como e porque a história de vida é trabalhada, e qual a sua importância para o aprendizado do conhecimento histórico. A metodologia utilizada em nossa análise se pauta na pesquisa qualitativa, por seu caráter fundamentalmente interpretativo. Portanto, na busca por definirmos nosso referencial teórico, em relação à pesquisa qualitativa que gera a Teoria Fundamentada (Grounded Theory), nos reportamos a Charmaz (2009), Franco (2008), Strauss e Corbin (2008).

Palavras-chave: Histórias de vida. Empatia histórica. Educação histórica. Aprendizagem histórica.

MALHEIROS. Eliane dos Santos. **Histories of life and the historical learning in Fundamental School**: developing historical empathy based on an activity between two generations of students of the state school Nossa Senhora de Lourdes in Londrina city Paraná state. 2018. 159 p. Dissertation (Master degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research is a result of an activity developed in the state school Nossa Senhora de Lourdes class room in the city of Londrina, Paraná state, in the year 2016, triggered by the contact with a “card box”, kept in storage in the school for 19 years and which content nurtured the development of this research. Using as background the field of research of the Historical Education, as understood that it analyses the process of teaching and learning, both important aspects for this research. As the aim consisted to address two main concepts, those being: “life histories” and “historical empathy”, Pineau and Le Grand (2012), Delory-Momberger (2008) and Peter Lee (2003; 2011) were used as background. The problem that guided the development of this research came with the following question: what is the possibility of the development of historical empathy based on works of life history, using as support the essays of students from 1997 and 2016? From these questionings, the research was developed with sixth-grade students of Fundamental School, developing the content “life history”, facing the acknowledgment that this thematic regards to a classic theme, addressed since the early childhood education. Having realized the recurrence of this content in the Fundamental School I and II, it was established as main objective to reach the understanding of how much life history can help the historical learning of the students, in this case, starting from an empathic relation developed by the former students. Besides these factors, investigations were made to know how and why the life history is developed, and what is its importance for learning the historical knowledge. The method used in the analyses relies in the qualitative research for its fundamentally interpretative character. Therefore, in the search of the definition of the theoretical background, in what regards the qualitative research which Grounded Theory generates, Charmaz (2009), Franco (2008), Strauss e Corbin (2008) were used.

Key Words: Life history. Historical empathy. Historical education. Historical learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação (1980-2005).....	48
Quadro 2 - Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados	49
Quadro 3 - Trecho da narrativa do aluno “Augusto”- 4ª série/5º ano, 2011	70
Quadro 4 - Trecho da narrativa do aluno “Augusto”- 4ª série/5º ano, 2011	71
Quadro 5 - Roteiro para elaboração do trabalho sobre “História de vida”	73
Quadro 6 - Trecho da narrativa da aluna “Amanda”- 5º ano, 2017	74
Quadro 7 - Fragmento do livro didático	75
Quadro 8 - Fragmento do livro didático	76
Quadro 9 - Fragmento do livro didático	76
Quadro 10 - Síntese da análise feita na escola pública municipal	78
Quadro 11 - Síntese da análise feita na escola da rede privada de ensino	79
Quadro 12 - Fragmento da Apostila (Sistema de Ensino Positivo).....	80
Quadro 13 - Trechos da narrativa da aluna “Valentina”- 4º ano, 2014.....	80
Quadro 14 - Fragmento da apostila (Sistema Positivo de Ensino).....	81
Quadro 15 - Trechos da narrativa do aluno “Thiago”- 2º ano, 2016.....	82
Quadro 16 - Narrativas dos alunos da 5ª série (1997).....	92
Quadro 17 - Narrativas dos alunos dos 6º ano (2016)	93
Quadro 18 - Atividade para classificação das fontes históricas	96
Quadro 19 - Síntese das percepções apresentadas pelos alunos.....	96
Quadro 20 - Síntese das percepções apresentadas pelos alunos.....	98
Quadro 21 - Diálogo gerado a partir do contato com a caixa	101
Quadro 22 - Síntese referente às permanências e mudanças.....	106
Quadro 23 - Trechos das narrativas de 1997	109
Quadro 24 - Narrativas dos alunos: 1997 e 2016	110
Quadro 25 - Trechos das narrativas.....	115
Quadro 26 - Trechos das narrativas.....	118
Quadro 27 - Trechos das narrativas.....	119
Quadro 28 - Trechos das narrativas.....	120
Quadro 29 - Trechos das narrativas.....	122
Quadro 30 - Trechos das narrativas.....	123

Quadro 31 - Trechos das narrativas.....	126
Quadro 32 - Trechos das narrativas.....	129
Quadro 33 - Trechos das narrativas.....	131
Quadro 34 - Trechos dos depoimentos.....	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Foto da caixa, semelhante a anterior que havia guardado os trabalhos durante 18 anos	22
Imagem 2 - Foto do conteúdo interno da caixa	23
Imagem 3 - Varal dos trabalhos produzidos pelos alunos.....	38
Imagem 4 - Fotografia anexada à narrativa (1997).....	112
Imagem 5 - Fotografia anexada a narrativa (2016).....	113
Imagem 6 - Desenho feito pelo aluno	125
Imagem 7 - Fotografia: Encontro entre as duas gerações de alunos (1997 e 2016).....	136
Imagem 8 - Fotografia: Encontro entre as duas gerações de alunos (1997 e 2016).....	136
Imagem 9 - Fotografia: Entrega dos trabalhos aos ex-alunos (1997).....	137
Imagem 10 - Fotografia: Depoimento do aluno de 1997	138
Imagem 11 - Fotografia: Reportagem publicada no dia 03.05.2016. Jornal Folha de Londrina.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos dos 6º ano (2016).....	99
Gráfico 2 - Narrativas analisadas. Quantidade de meninos e meninas que produziram	105
Gráfico 3 - Estrutura das narrativas (1997 e 2016).....	108
Gráfico 4 - Análise: fotografias anexadas [ou não] aos relatos	111
Gráfico 5 - Ano em que nasceram os alunos da 5ª série (1997)	116
Gráfico 6 - Ano em que nasceram os alunos dos 6º ano (2016).....	117
Gráfico 7 - Cidade em que estes alunos (1997 e 2016) nasceram	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHATA	<i>Concepts of History and Teaching Approaches</i> – Conceitos de História e Abordagens de Ensino
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSL	Nossa Senhora de Lourdes
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

PREÂMBULO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A CAIXA	20
1.2 A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL	25
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	27
1.4 REVISÃO DE LITERATURA: BUSCANDO ABORDAGENS SOBRE O TEMA “HISTÓRIA DE VIDA”	33
2 ABORDAGEM SOBRE OS CONCEITOS: HISTÓRIA DE VIDA E EMPATIA HISTÓRICA	40
2.1 A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS DE VIDA	40
2.2 ABORDAGENS DE PESQUISAS QUE DIALOGAM COM O CONCEITO “HISTÓRIA DE VIDA”	43
2.3 EMPATIA HISTÓRICA	50
3 A HISTÓRIA DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A EXPERIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS DE LONDRINA/PR	58
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS (REDE MUNICIPAL E PRIVADA DE ENSINO)	58
3.1.1 Histórico da Escola Municipal Miguel Bessalho	59
3.1.2 Histórico da Escola Pilares	60
3.2 HISTÓRIAS DE VIDA COMO METODOLOGIA E CONTEÚDO DE ENSINO	62
3.3 ENSINO FUNDAMENTAL I: ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)	65
3.3.1 Abordagem do Conteúdo “Histórias de Vida” no Ensino Fundamental I	68
3.3.2 Transição: 5º ano (Ensino Fundamental I) para o 6º ano (Ensino Fundamental II)	83

4	HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO COM A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	86
4.1	HISTÓRIA DO LUGAR: COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES	86
4.2	O CONTEÚDO HISTÓRIA DE VIDA E A PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES	89
4.3	ABORDAGEM DA TEMÁTICA “HISTÓRIA DE VIDA” NO ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ANO)	94
4.3.1	Categoria 1: Explicação dos Fatos do Passado Através das Evidências, com as Fontes Históricas	95
4.3.2	Categoria 2: Explicação dos Trabalhos Escolares dos Alunos, Enquanto Fontes Históricas	97
4.3.3	Categoria 3: Aprendizagem Histórica: A Relação Empática Desenvolvida Pelas Narrativas Dos Ex-Alunos	102
4.4	O ENCONTRO ENTRE AS GERAÇÕES DE ALUNOS (1997 E 2016).....	134
	CONCLUSÕES	142
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICES	150
	APÊNDICE A – Formulário para Coleta de Dados	151
	APÊNDICE B – Estudo Exploratório	154
	ANEXOS	157
	ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	158
	ANEXO B – Carta-Convite aos Ex-alunos (1997).....	159

PREÂMBULO

Viver é algo sublime, vai muito além de tudo que imaginamos controlar ou definir. Não temos domínio sobre o instante seguinte. Nada, absolutamente nada, é tão forte como a certeza de que a imprevisibilidade do que viveremos definirá se haverá [ou não] o nosso amanhã.

Essa pesquisa tem sua inspiração na infância, momento em que nossa imaturidade proporciona vivermos e sermos de fato quem somos, desprovidos de formalismos, destituídos de falsos moralismos e de políticas de valor. Somos mais humanos, quando ainda não fomos contaminados pelos padrões de comportamento e do amor condicional.

Durante a infância, o contato com a avó materna de nome “Zulmerinda Braz dos Santos” – uma senhora com os cabelos já grisalhos, olhos bem azuis e um sotaque típico de uma “baianinha” –, possibilitou a esta menina ouvir sua história de vida, com relatos cheios de detalhes e carregados de emoção.

A vó Zul (como é chamada), ia até sua casa na cidade de Uraí-PR para passear, e antes de dormir, contava durante horas sobre como foi sua infância na Bahia, dizia que o céu de lá era “tão alto”, que até os aviões pareciam pequenos lá em cima.

A avó não tinha certeza sobre o ano correto do seu nascimento, pois nesse período os pais demoravam para registrar os filhos. Em seus documentos, constava que havia nascido no dia 18 de outubro de 1929.

Contava à neta que ela nunca havia frequentado uma escola de verdade, nem ela, nem os seus irmãos, pois eram em oito filhos. Segundo “vó Zul”, os pais não se preocupavam em colocar seus filhos na escola, quase ninguém naquela região de sítios e de pessoas muito pobres e humildes sabia ler ou escrever.

Assim, a menina ficava só imaginando como era a vida de sua avó, “viajando” através dos fatos que ela relatava sobre sua história de vida. A “vó Zul” dizia que seu pai justificava que não colocaria filha mulher na escola, para “não aprender a escrever cartinhas para namorado”. Deste modo, ela aprendeu a ler o “abecedário” com uma pessoa que se disponibilizou a ensiná-la, comprando “os materiais de escola” (tinteiro, caderno).

Sua mãe, contava “vó Zul”, fazia potes de barro e os vendia por um baixo valor. A roupa que tinham era única, por isso tinham que tomar banho e ficar enroladas em uma coberta, esperando o único vestido secar no varal.

Ela dizia que tinha uma amiga, por nome “Naninha”, que a convidou para seu casamento. Porém, ela não tinha uma roupa adequada para ir ao enlace. Então sua mãe,

Josefina, comprou um tecido de algodão de florzinha rosa e fez um vestido. Após terminar o casamento, as pessoas “se atracaram” (termo utilizado por ela) e começaram a dançar. Como ela nunca tinha ido a uma festa antes, ficou com vergonha e foi embora para casa.

Brincava com uma boneca feita de sabugo de milho e quando tinha 12 anos, aprendeu a pescar com o irmão mais velho. Segundo avó relatava, sua irmã caçula estava junto com ela em uma de suas pescarias e caiu no rio, foi quando ela pegou a irmã pelos cabelos e a salvou.

Quando ela e a família vieram da Bahia para morar no Paraná, demoraram muitos dias no trem “Maria Fumaça”, sua mãe preparou “um virado” com farinha, para que todos pudessem comer durante a viagem. Não tinha como dormir direito, sentados naqueles bancos desconfortáveis do trem.

O céu do Paraná lhe causou “estranhamento”, pois era muito “baixinho”, diferente do céu da Bahia, segundo ela.

Aqui se casou no dia 13 de agosto de 1955, com um senhor já viúvo e com ele teve 12 filhos, tendo perdido um deles, pois foi tirado de seus braços durante uma forte ventania, quando tinha apenas 42 dias de nascido, e levado para bem longe com a força do vento. O bebê foi encontrado por dois homens que estavam andando a cavalo. Ao entregarem a criança para ela, percebeu-se que esta estava todo machucada, assim, suspirou e morreu em seus braços.

Na medida em que seus filhos iam crescendo, aumentava sua vontade de colocá-los em uma escola. Se mudaram então para um distrito chamado Cruzeiro do Norte-PR (cujo apelido é Serra Morena).

Toda essa consciência da importância que os estudos têm na vida das pessoas, fez com que a avó contagiasse seus filhos e conseqüentemente seus netos.

Sua neta, essa que agora escreve o presente relato, ingressou na Universidade Estadual de Londrina-PR no ano de 2001, para fazer o curso de História. Durante o curso, mais especificamente no 3º ano, em 2003, ela participou do concurso público do Estado do Paraná. Foi chamada para lecionar como professora da disciplina de História, após concluída sua graduação.

Assumi o concurso no dia 23 de novembro de 2005 e, desde então, vivenciou inúmeras experiências associadas à profissão docente. O fato de ingressar no Programa de Mestrado no ano de 2016 possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, que foi gerada a partir de uma atividade com alunos, sobre o conteúdo das histórias de vida.

A história da avó, contada por alguém bastante humilde, que nunca havia

frequentado uma escola (“de verdade”), pois aprendeu apenas a identificar as letras e escrever o próprio nome para não ter que carimbar a digital no lugar da assinatura, fez com que essa professora da disciplina de História (sua neta), lesse aquelas narrativas sobre as histórias de vida dos alunos da 5ª série e fosse motivada a fazer algo a partir do momento que teve contato com uma certa caixa de papelão.

A história de vida da sua avó ainda ecoa na memória e serve de inspiração ainda hoje. Por isso, esta professora se propôs a pesquisar sobre outras histórias de vida, de alunos e ex-alunos, por acreditar que a vida é um dom precioso e que viver é uma dádiva que nos é dada todos os dias. Se as histórias de vida têm a força de gerar nas pessoas uma empatia histórica, elas podem também produzir reflexões de como estamos escrevendo nossas próprias histórias todos os dias.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa abordaremos o desenvolvimento de uma atividade realizada com alunos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo que a mesma foi realizada durante os meses de fevereiro a maio do ano de 2016, e cujo ponto de partida se deu a partir do contato que tivemos com uma caixa de papelão. Como ocorreu esse contato, bem como o que havia dentro dessa caixa, abordaremos durante esse capítulo.

Considerando a capa da nossa pesquisa, optamos por colocar como imagem de fundo (fotografia) os trabalhos desenvolvidos com os nossos alunos dos 6º ano, que correspondem aos “livros” produzidos por eles, com o tema história de vida. O tecido/retalho com que os trabalhos foram encapados deveria representar algo que fez parte de sua infância/vida. A forma em que estes trabalhos foram posicionados na fotografia que estão na capa da pesquisa, remete à semelhança de um patchwork (trabalho com tecido).

Destacamos que lecionar para alunos do Ensino Fundamental (anos finais), mais especificamente, para alunos do 6º ano, consiste em enfrentar desafios diários que trazem reflexões à nossa prática, enquanto professora da disciplina de História. Durante o exercício do magistério, trabalhamos com diversos alunos ao longo da nossa carreira profissional, e com eles desenvolvemos atividades, trabalhos e projetos, que ficaram marcados em nossas vidas e acreditamos que na vida deles também.

Quando trabalhamos com a temática “história de vida” em sala de aula, considerando especificamente os alunos do 6º ano, geralmente o fazemos enquanto professores da disciplina de História, no intuito de “inserir” esses alunos recém-chegados à nova etapa escolar dos anos finais (6º ao 9º ano), para que estabeleçam contato com a disciplina a partir desse conteúdo, vinculando e gerando assim hipóteses relacionadas às histórias de vida de cada um.

Entretanto, isso não significa que a disciplina de História não faça parte do currículo escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano), assim como também não quer dizer que não tenham relatado anteriormente sobre suas próprias histórias em sala de aula.

Estabelecemos um objetivo específico para cada capítulo em nosso trabalho. Neste primeiro capítulo, nosso intuito consiste em apresentarmos como esta caixa chegou até nossas mãos, decorrente de uma aleatória preservação documental, o que, por conseguinte, resultou na presente pesquisa.

1.1 A CAIXA

Para detalharmos como ocorreu este episódio, destacamos que no ano de 2015, quando já lecionávamos há 9 anos no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Londrina-PR, durante uma conversa informal, a diretora geral comentou conosco a respeito de uma caixa de papelão que ela havia guardado por vários anos. Ao nos mostrar a tal caixa de papelão, tivemos a sensação de estarmos diante algo bem atípico, pois não é comum que as escolas guardem por tantos anos um material produzido por alunos, devido à falta de espaço físico para preservar todo volume de material produzido ano após ano, o que por muitas vezes acaba resultando no descarte dos mesmos.

Segue transcrito abaixo o relato feito por Tânia Tudisco, que foi diretora do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes durante o período ao qual nos referimos (2015):

Meu nome é Tânia Cristina Firmiano Tudisco, professora, residente e domiciliada nesta cidade de Londrina (PR), casada há 31 anos com Claudiney Tudisco. Sou mãe de duas lindas meninas, a Paula Melina e a Rafaela. Em janeiro de 2006 assumi a direção do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Fazendo a arrumação geral da escola, juntamente com a diretora auxiliar Sra. Odete Botter Guimbariski, nos deparamos com uma caixa de papelão, já meio carcomida pelo tempo, no arquivo morto da escola. Olhei em seu interior e vi que se tratava de trabalhos confeccionados por alunos e que há muito tempo estavam ali. Separei a caixa e levei para minha sala para, posteriormente, analisar o seu conteúdo com mais calma.

Dias depois fui olhar detalhadamente o conteúdo da caixa e me deparei com um verdadeiro tesouro !! Fiquei encantada com o que vi !! Eram trabalhos belíssimos que contavam a vida de muitos alunos e suas famílias. Fiquei extremamente sensibilizada com as fotografias daquelas crianças pois era a história de vida de cada um, contada de maneira singela e ilustrada com fotos que certamente foram tiradas com muito carinho pelos pais.

Pensei: tenho que devolver isto para cada um deles! É uma recordação importante demais para se perder com o tempo!

O motivo de ter ficado tão sensibilizada com as fotos se deve ao fato de ter acompanhado, muito de perto, a tristeza que uma pessoa carregou a vida toda por não ter tido a oportunidade de ter sequer uma fotografia de sua mãe. Esta pessoa é José Firmiano, meu pai.

A família de meu pai veio para o Norte do Paraná no início do ano de 1938, oriundos do Sul de Minas Gerais. Meu bisavô, avô materno de meu pai, havia comprado terras na região de Cornélio Procópio. Então a filha mais velha, minha avó, já casada, veio juntamente com o marido e uma filhinha, habitar as novas terras. Minha avó estava grávida, esperando meu pai. A pequena família veio diretamente de Minas Gerais para Cornélio Procópio que naquela época era um pequeno povoado, cercado de mata virgem a ser desbravada.

Meu bisavô, sua esposa e outros quatro filhos ainda ficaram no Sul de Minas finalizando negócios para então se mudarem definitivamente para o Norte do Paraná.

Minha avó teve o seu bebê no dia 23 de dezembro de 1938. Logo após dar a luz, esta contraiu malária, vindo a falecer quando meu pai contava com apenas 40 dias de vida. Meu bisavô e sua família aqui chegaram pouco antes do falecimento da filha. Diante do ocorrido meus bisavôs então, assumiram os dois netos e os criaram com muito amor e carinho. O pai de meu pai, viúvo muito jovem, casou-se novamente constituindo outra família.

Cresci presenciando meu pai falar de sua dor! A dor de nunca ter visto a face de sua mãe! De olhar para as tias e imaginar quais traços delas eram semelhantes aos de sua mãe!

Por este motivo fiquei tão sensibilizada ao me deparar com os trabalhos dos alunos contendo fotos de momentos tão especiais, principalmente por retratá-los ainda bebês junto a seus pais.

Na correria diária da direção de uma escola pública com aproximadamente 1.200 alunos, a caixa com os trabalhos acabou sendo guardada cuidadosamente, com planos para entregar futuramente.

Após anos, tive a grata surpresa de ter uma pessoa muito especial me auxiliando na direção da escola. Esta pessoa é a professora Eliane Malheiros que, com muita sensibilidade e carinho, colocou em prática o antigo plano de localizar os ex-alunos e entregar-lhes os trabalhos.

Sou muito grata a professora Eliane Malheiros por ter dado sequência e concluído esta etapa tão importante para todos os envolvidos. (Relato de Tânia Cristina Firmiano Tudisco).

Ao folhearmos estes cadernos pequenos, escritos pelos ex-alunos, no ano de 1997, e que ficaram guardados no arquivo permanente do colégio¹, fomos surpreendidas pelas produções destes alunos com as “escritas de si”². As fotos, anexadas ao trabalho, nos chamaram atenção, pois personificavam o quanto aquelas narrativas eram reais.

Para que pudéssemos retirar aquela caixa do armário de aço e ainda assim preservarmos aqueles trabalhos sem danificá-los durante a transferência de local, solicitamos à secretaria do colégio uma outra caixa de papelão, semelhante à anterior, para podermos recolocar os trabalhos, no intuito de analisar o conteúdo do material de forma mais minuciosa. Abaixo, na Figura 1, a foto da nova caixa que utilizamos para guardar e transportar os trabalhos, tendo em vista que a caixa anterior em que estes ficaram guardados estava muito deteriorada pela ação do tempo, impossibilitando que a levássemos para outros locais, no intuito de manusearmos os trabalhos.

¹ Arquivo permanente: consiste em um material que se encontra guardado, porém, não está sendo usado no momento, a não ser que alguém queira se reportar ao mesmo para investigá-lo. Este arquivo poderá permanecer por tempo determinado, ou ser preservado, por tempo indeterminado, dependendo da característica do mesmo. Ver Belloto (2004).

² Sobre o termo “escritas de si”, ver Montino (2008) e Delory-Momberger (2008).

Imagem 1 - Foto da caixa, semelhante a anterior que havia guardado os trabalhos durante 18 anos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Imagem 2 - Foto do conteúdo interno da caixa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

À medida que líamos aquelas histórias de vida, sentíamos o desejo de fazer a pesquisa nos arquivos, bem como a devolução dos trabalhos aos seus respectivos autores (ex-alunos), que agora estariam com pelo menos uns 29 ou 30 anos. Para tanto, logo após essa primeira motivação, começamos a buscar respostas sobre a forma como aqueles trabalhos foram produzidos. Iniciamos nossa investigação na secretaria do Colégio, por ser este o local que contém toda documentação ligada à instituição de ensino.

Solicitamos à funcionária da secretaria que localizasse os dados referentes a essa turma específica da 5ª série no ano de 1997. Destacamos que neste mesmo ano, o Colégio N.S.L. funcionava em três períodos (matutino, vespertino e noturno), atendendo um total de 2010 alunos, tanto do Ensino de 1º grau (Fundamental II), e do Ensino de 2º grau (atual Ensino Médio)³. A funcionária nos atendeu prontamente, fornecendo uma folha impressa com

³ Dados obtidos através do PPP (Projeto Político Pedagógico) de 1997.

os nomes completos dos alunos, bem como suas médias finais em cada disciplina, inclusive quem passou de série, ou mesmo quem ficou retido.

Com os trabalhos em mãos em conjunto com a ficha nominal da turma, estava muito timidamente sendo gestada uma possibilidade de localizarmos aqueles alunos, a partir dos nomes completos. Porém, no “arquivo permanente”, consta os documentos de matrícula, como nome dos pais, endereços, telefones, o que levaria um certo tempo, demandando muito esforço, para selecionarmos cada um daqueles nomes, pois estavam arquivados em pastas diferentes, ou seja, após o término de um ano letivo, aquela turma “se desfaz”, cada aluno segue seu caminho, avançam de série ou permanecem na mesma, porém, em uma outra turma, isto sem contar aqueles que pedem transferência para outras escolas.

O trabalho seria árduo, mas acreditávamos que valeria todo esforço. Em meio a toda essa investigação, procuramos verificar o nome da professora que os alunos citavam na capa do trabalho possuía seus dados cadastrados nos arquivos do Colégio. Para nossa surpresa, o número de telefone que encontramos na ficha ainda correspondia ao número desta professora, a qual era responsável pela disciplina de Português (atualmente denominada de “Língua Portuguesa”) e que desenvolveu o trabalho com estes alunos. Quando ligamos e ela nos atendeu, tivemos um certo impacto ao ouvir sua voz, tendo em vista que a notícia que iríamos lhe dar era, no mínimo, inusitada.

Nos identificamos como docentes daquele Colégio e dissemos a ela que estávamos com os trabalhos que seus alunos da 5ª série desenvolveram há 18 anos, pois estes ficaram guardados nos arquivos do Colégio. A sua primeira reação foi tentar entender o que aquilo significava; porém, à medida que ela foi assimilando todas aquelas informações, ela focou em tentar entender o *porquê* não havia entregue os trabalhos aos seus alunos naquele ano de 1997.

Na medida em que nos envolvíamos nessa investigação, um problema norteador se solidificava, gerando em nosso trabalho a pergunta a ser respondida: será que os alunos compreendem o objetivo de aprendizagem ao relatarem sobre suas histórias de vida?

Apesar dessa questão ter surgido inicialmente, nosso trabalho de investigação precisou ser delimitado, tendo em vista que este viés de investigação pressupunha uma pesquisa mais ampla. Portanto, nosso objeto de investigação consistiu em analisar a possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica a partir do trabalho com as histórias de vida que tem como suporte os trabalhos de 1997 e 2016.

Refletimos que estes alunos do ano de 1997, ao relataram suas histórias de vida quando ainda eram pré-adolescentes, com seus 11 anos, jamais poderiam imaginar a

proporção que este trabalho ganharia, bem como que o mesmo seria capaz de mobilizar outras pessoas (que eles nem conheciam), afim de devolver-lhes suas produções após longos anos, num momento em que já eram adultos.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL

Preservar os documentos materiais produzidos nas escolas consiste em algo de extrema importância, entretanto, não é uma prática comum, em decorrência de vários fatores que são alegados pelas escolas, tais como: a infraestrutura não comporta um espaço adequado para guardá-los; a ausência de um profissional responsável por esse arquivamento, bem como pela manutenção destes materiais; a falta de conscientização da comunidade escolar sobre a importância da preservação documental; dentre tantos outros fatores que impossibilitam esse arquivamento.

Nos reportamos à Fernandes (2004), quando esta aborda sobre o “Patrimônio cultural e saber histórico escolar”. Neste viés, a autora apresenta alguns dados interessantes, a partir dos questionários respondidos por diretores, pedagogos e professores em 15 escolas municipais na região de Araucária-PR, que atendem o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série (pela nomenclatura anterior).

O questionário aplicado pela autora versa sobre a utilização dos trabalhos produzidos pelos alunos como fontes documentais, assim como a forma como são arquivadas/guardadas pela escola. Segundo Fernandes (2004), apenas 9% dos entrevistados responderam que guardam e preservam os documentos para usarem na biblioteca. Desta forma, a autora salienta a necessidade de se formar uma cultura escolar de preservação, guardando os trabalhos escolares, bem como efetivar a concepção da biblioteca como local de memória. Conforme Fernandes (2004) aponta,

A formação da consciência histórica no aluno é uma das categorias centrais que exigem o estabelecimento da relação presente/passado, com nexos significativos. Dessa forma, tudo que puder ser utilizado no cotidiano da sala de aula para favorecer tal relação, atendendo alguns cuidados como datação, autoria, veracidade, clareza, deverá ser guardado na biblioteca para utilização na produção do conhecimento histórico. (FERNANDES, 2004, p. 114-115).

A autora destaca a importância da conscientização no trato com os arquivos, os quais se constituem como fontes documentais que poderão ser usufruídas e acessadas como patrimônio cultural comum a todos.

Buscamos fontes históricas para trabalharmos em sala de aula, mas nem sempre guardamos os materiais produzidos por nossos alunos. O mesmo acontece nas escolas, pois muitas vezes os trabalhos produzidos pelos alunos não são considerados como importantes fontes documentais. Ainda nas palavras da autora,

Guardar na escola produções dos alunos, depoimentos de pessoas da comunidade, documentos que os alunos e suas famílias possuem, não faz parte da cultura escolar. Tradicionalmente, essa prática não tem sido considerada, talvez nem sequer pensada ou admitida por alguns professores. Aparentemente, salta como uma prática estranha, alienígena. Admitir guardar/usar/acessar esses artefatos na perspectiva da preservação, na biblioteca, como um *lugar de memória*, parece mais estranho ainda. (FERNANDES, 2004, p. 115).

Uma escola que guarda e preserva fontes documentais produz história! O fato da diretora Tânia Tudisco não ter descartado aquela caixa, com os trabalhos dos ex-alunos, sendo precedida por pessoas que também tiveram essa sensibilidade, marca uma característica incomum, pois infelizmente não é uma atitude regularmente praticada pelas escolas, apesar do fato da escola se constituir em um lugar privilegiado para as práticas de registro e preservação.

Ressaltamos ainda que no capítulo quatro iremos abordar sobre o contexto histórico do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, no qual lecionamos e desenvolvemos essa atividade com os alunos.

No ano de 2016, iniciamos o trabalho de discussão de fontes históricas na disciplina de História para cinco turmas de 6º ano. Abordamos inicialmente o conceito de segunda ordem “fontes históricas”, como evidência histórica, destacando a importância destas bem como a necessidade de preservá-las. Depois da explicação, aplicamos uma atividade que requereu a participação oral dos alunos na classificação das imagens, fontes históricas projetadas na televisão *pendrive*.⁴

Após esse período de aulas expositivas, análise e conscientização do que representam as fontes históricas, trouxemos até a sala de aula a caixa de papelão (ver Figura 1 e Figura 2). Foi então que começamos a instigar a curiosidade dos nossos alunos, sobre o que haveria

⁴ TV Multimídia. As escolas Estaduais do Estado do Paraná receberam TVs *pendrive* no ano de 2008, durante o governo de Roberto Requião, através do Projeto Paraná Digital. (PARANÁ, 2008b).

dentro daquela caixa. Surgiram muitas hipóteses ditas por eles, tais como: “ossos de dinossauros, objetos antigos, documentos, moedas, cartas”, dentre outros.

Contarmos que o que havia dentro daquela caixa não eram ossos de dinossauros, moedas, ou aquelas fontes históricas que eles tinham citado, mas sim, trabalhos de ex-alunos produzidos há 19 anos, e então eles se entreolharam, como se quisessem entender como um trabalho feito por aluno também poderia ser considerado uma fonte histórica. Relatamos para eles como aquele material havia chegado até nossas mãos, após todos esses anos em que ficaram guardados no colégio, fato este que fez com que eles quisessem ver como eram aqueles trabalhos.

Ao abrirmos a caixa, os nossos alunos puderam verificar que o fato relatado para eles se materializou na presença dos caderninhos, escritos por alunos do ano de 1997, os quais tinham a mesma idade que eles, aproximadamente 11 anos, e estudaram também no mesmo colégio, deixando evidente as permanências.

Os desdobramentos vinculados ao primeiro contato dos nossos alunos do ano de 2016 com essas fontes históricas, ou seja, com as narrativas dos ex-alunos do ano de 1997, serão abordadas de forma mais detalhada no capítulo dois.

Reafirmamos que o fato dos trabalhos escolares dos ex-alunos terem sido guardados, foi imprescindível para desenvolvermos essa atividade, assim como essa pesquisa, que é parte da mesma.

Como justificativa, para desenvolvermos a atividade com nossos alunos do 6º ano, sobre a temática “história de vida”, fundamenta-se na constatação de que esta temática diz respeito a um conteúdo clássico, abordado desde a Educação Infantil. Portanto, procuramos investigar como é que a história de vida é trabalhada (nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), por que é trabalhada e qual a importância para o aprendizado do conhecimento histórico, tendo como suporte a empatia histórica.

Nosso objetivo geral, consistiu em buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na cognição histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nos reportamos à pesquisa qualitativa, para obter e analisar os dados, sendo que estes correspondem às narrativas sobre as histórias de vida produzidas por ex-alunos da 5ª série

(1997), seguida pelo desenvolvimento de uma atividade com os nossos alunos dos 6º anos (2016).

Para observarmos como as histórias de vida estão presentes no Ensino Fundamental I, nos anos iniciais, realizamos uma pesquisa de campo em duas escolas, sendo uma da rede privada de ensino e a outra da rede pública de ensino, e ambas nos forneceram trabalhos produzidos por alunos do 2º, do 4º e do 5º ano sobre as escritas de si, para que pudéssemos fazer nossa análise.

Entendemos que a partir do momento que a análise de conteúdo é realizada, esta deve estar fundamentada em uma teoria. Portanto, para a análise os dados, bem como para o desenvolvimento de uma teoria sobre os mesmos, nos baseamos na pesquisa qualitativa.

Ao analisarmos o que Kathy Charmaz (2009) aborda, verificamos que a pesquisa qualitativa tem sua disseminação mais evidente a partir da década de 1960, ou seja, fomentada a partir da publicação dos autores Glaser e Strauss (1967), com a obra intitulada *The discovery of grounded theory*. Segundo Charmaz (2009), a teoria fundamentada, enquanto fruto da pesquisa qualitativa, obtém e analisa os dados através da codificação qualitativa. Nas palavras da autora,

Codificar significa associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados. Os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada enfatizam aquilo que ocorre na cena no momento em que codificam os dados. (CHARMAZ, 2009, p. 16).

Partindo deste pressuposto, abordamos em nossa pesquisa como foram obtidos e desenvolvidos cada um destes elementos citados anteriormente. Convergindo com essa metodologia de pesquisa, nos atentamos para o que Franco (2008) tece, a respeito da análise de conteúdo. Destacamos que utilizamos tais autores como fundamentação teórica, para que seja possível fazer nossa análise, assumindo a autoria da mesma. Desta forma, para analisar os conteúdos referentes às produções dos alunos, nos reportamos aos estudos realizados por Franco (2008), que apresentam a definição do que é uma análise de conteúdo, bem como o contexto histórico em que a mesma está inserida, além de sua importância e aplicabilidade nas pesquisas.

Segundo Franco (2008), a origem da análise de conteúdo tem suas raízes nos textos bíblicos, ao buscar responder e interpretar questões sobre as parábolas e metáforas. A

pergunta “o que essa mensagem significa?” (FRANCO, 2008, p. 7) fomenta possibilidades para o trabalho do pesquisador. Destacamos que no caso das narrativas dos alunos que analisamos, a subjetividade destas nos propuseram caminhos a seguir, na busca pela interpretação do que queriam dizer através de suas produções.

Os autores Strauss e Corbin (2008) ao explicarem sobre a importância da conexão entre a ciência e a criatividade, deixam evidente o incentivo para que cada pesquisador tenha clareza dos componentes utilizados no desenvolvimento de uma teoria fundamentada, porém, alertam para que o mesmo não se torne dogmatista, mas sim, que tenha autenticidade em seu trabalho. Destacam ainda que não deve haver inflexibilidade na utilização dos métodos (qualitativo e quantitativo), alertando para o seguinte:

Lembre-se, a ideia por trás da variação de métodos é pôr em prática os meios mais parcimoniosos e vantajosos para chegar a uma teoria. Tal tarefa exige sensibilidade para as nuances dos dados, tolerância para ambiguidade, flexibilidade no projeto e uma grande dose de criatividade. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 45).

A partir dessa afirmação, podemos inferir que muitos são os métodos que podem ser utilizados para gerar uma teoria. Ainda segundo os mesmos autores, o pesquisador precisa ter criatividade para ser capaz de produzir um trabalho autêntico/autoral (STRAUSS; CORBIN, 2008).

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a teorização, ou o ato de formar uma teoria, consiste no desenvolvimento avançado de categorias, sendo que o ato de teorizar é composto por elementos de indução e dedução, de maneira que a primeira é fruto dos dados, resultando em conceitos, a segunda gera hipóteses, que por sua vez é o resultado da relação entre os conceitos, bem como os dados analisados. A partir da teorização, que vincula indução e dedução, o pesquisador transforma a análise em teoria.

Vale destacar que apesar de estarmos lidando com dados gerados a partir de uma pesquisa qualitativa, estes dados foram produzidos por alunos/sujeitos históricos, portanto, devemos estar cientes de que estes estão inseridos em um contexto, o qual exerce de forma direta e indireta influências sobre os mesmos. Conforme analisa Franco (2008), os sentidos e os significados que estes alunos atribuem em suas produções estão envolvidos por algo que os rege, ou seja, a vida que estavam/estão vivendo.

A metodologia qualitativa, que gera a teoria fundamentada, compreende nosso caminho de pesquisa, tendo como área de investigação a Educação Histórica. Esta área de investigação, tem seu início a partir da década de 1970, no século XX, na Inglaterra.

Conforme abordam Ramos e Cainelli (2015), as raízes da Educação Histórica estão na Inglaterra, depois se expandiram para os Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Brasil. A Educação Histórica tem avançado e disseminado suas ideias através do desenvolvimento de projetos, como o Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), nos anos de 1990, liderado por Peter Lee, Dickinson e Rosalyn Ashby.

Segundo Germinari (2011), este

[...] projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), destinado a explorar a compreensão histórica dos alunos. O projeto utilizou uma amostragem de 320 alunos, entre 6 e 14 anos de idade, de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias. Os alunos responderam perguntas sobre compreensão de causalidades, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa. (GERMINARI, 2011, p. 58).

As autoras Ramos e Cainelli (2015) apresentam também projetos e estudos na área da Educação Histórica: o Projeto *Usable Historical Pats*, além dos pesquisadores expoentes citados anteriormente (Peter Lee, Dickinson e Rosalyn Ashby), também participaram Stuart Foster e Jonathan Howsom; o Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt; e o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, liderado por Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Analisando o que esta área apresenta enquanto pressupostos teóricos e metodológicos, podemos nos reportar às autoras Cainelli e Schmidt (2011), quando estas afirmam:

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas. (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11).

O foco central da área da Educação Histórica, conforme apontado por Cainelli e Schmidt (2011), corresponde às questões vinculadas à cognição, ou seja, ao aprendizado do conhecimento histórico, e à metacognição, que seria o conhecimento que as pessoas têm sobre seu próprio processo cognitivo, sendo que ambas as questões (cognição e metacognição)

fundamentam-se na epistemologia da História, ou seja, no conhecimento científico, também denominada “teoria do conhecimento ou teoria da ciência”, aquilo que legitima a História enquanto ciência do conhecimento, baseada nas relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Conforme apontam as autoras Ramos e Cainelli (2015, p. 13), os conceitos principais trabalhados por este campo investigativo da Educação Histórica são: “significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica”. Segundo as autoras, a Educação Histórica se caracteriza por estar vinculada à História, diferentemente das outras linhas de pesquisa, sobre ensino de História que se fundamentam em outras áreas, tais como a educação, a pedagogia ou a psicologia.

De acordo com Isabel Barca (2001), os aspectos teórico-metodológicos da Educação Histórica se representam da seguinte maneira: como pressuposto teórico da Educação Histórica “a natureza do conhecimento histórico”, e como pressuposto metodológico “a análise das ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (BARCA, 2001, p. 19, grifo do autor).

Nos ancoramos no campo de investigação da Educação Histórica, ao observarmos como este analisa aspectos relacionados à aprendizagem histórica, no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento histórico pelos alunos. Segundo Rüsen (2016, p. 26), “Aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas”. Nas palavras do próprio autor:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana [...]. (RÜSEN, 2016, p. 87).

Partindo desse pressuposto apontado por Rüsen (2016), podemos inferir que o aprendizado histórico não é determinado através da absorção da quantidade de conteúdos históricos, mas sim, por meio da reflexão que se estabelece frente a esses conteúdos, a partir dos questionamentos, na intenção de procurar respostas que agreguem significados visíveis às hipóteses formuladas, associadas às suas experiências vividas. Ao que o autor define: “Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado”. (RÜSEN, 2016, p. 26).

No que tange o aprendizado histórico, Rösen (2011) coloca que o mesmo se pauta em três elementos: experiência, interpretação e orientação. Sob essa perspectiva, as autoras Cainelli e Oliveira (2011) destacam sobre estes três elementos:

O primeiro [...] Trata-se de diferenciar, no processo de leitura do mundo, qualitativamente passado, presente e futuro, entendendo por que um fato é considerado histórico. Para tanto faz-se necessário saber sobre o passado. [...] O segundo refere-se a como o aprendizado histórico culmina em acréscimo da competência interpretativa. O aumento e a interação entre o saber e as experiências possibilitam ao sujeito potencializar seus modelos de interpretação a partir dos quais compreende a realidade. [...] O terceiro expõe sobre como o aprendizado histórico provoca a progressão da competência de orientação. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 125-126).

E quanto ao terceiro elemento (orientação), as autoras citam Rösen, cuja fala afirma que “os saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam” (RÜSEN, 2007 *apud* CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 126). Portanto, entendemos que o conhecimento transmitido por nossos antepassados fomenta essa leitura e interpretação sobre a vida. Assim, compartilhamos da afirmativa do autor que diz: “A aprendizagem histórica é uma necessidade humana básica, uma compreensão intergeracional da vida” (RÜSEN, 2016, p. 17).

Sendo assim, podemos deduzir que na medida em que nossos alunos, no ano de 2016, tiveram contato com as fontes históricas (produções dos ex-alunos de 1997), foi constatado “[...] o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos” (RÜSEN, 2016, p. 87). A aprendizagem histórica pôde ser observada a partir da aproximação que nossos alunos tiveram com essas narrativas, fruto da empatia histórica entre alunos de épocas diferentes.

Para entendermos melhor o que representam os conceitos de segunda ordem, recorreremos um exemplo: quando o professor de História aborda com seus alunos o conceito substantivo “Guerra”, para trabalhar com o conteúdo da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), estará inserindo um conceito substantivo, porém, ao trabalhar com fontes históricas (imagens, vídeos, áudios, documentários) sobre o conceito substantivo “Guerra”, este professor estará desenvolvendo com seus alunos a formação dos conceitos de segunda ordem (evidência histórica, empatia histórica). Portanto, segundo disserta Barca (2001, p. 20), “A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender”.

De acordo com Germinari (2011),

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (GERMINARI, 2011, p. 56).

Trabalhados pela Educação Histórica, estes apontamentos versam sobre três conceitos, de segunda ordem, substantivos e o saber histórico, importantes na investigação de como se desenvolve o pensamento histórico. Ainda segundo o mesmo autor, “O desenvolvimento da aprendizagem histórica passa pelo desafio de aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado (conteúdos históricos)”. (GERMINARI, 2014, p. 810).

Podemos observar que a Educação Histórica, enquanto área de pesquisa, investiga a “progressão” das ideias históricas substantivas e epistemológicas (2ª ordem) de crianças, jovens e professores. Assim, esta área tem como foco estudar os processos de aprendizagem histórica, a partir das ideias históricas dos sujeitos do universo escolar. Iremos, no decorrer do trabalho, abordar mais especificamente o conceito de empatia histórica, por entendermos que este se aproxima do nosso objeto de investigação nesta pesquisa.

1.4 REVISÃO DE LITERATURA: BUSCANDO ABORDAGENS SOBRE O TEMA “HISTÓRIA DE VIDA”

Realizamos a revisão de literatura no intuito de verificar como a história de vida foi/é abordada através das pesquisas acadêmicas. Esse levantamento bibliográfico foi realizado no ano de 2016, o que contribuiu para sabermos o que já havia sido escrito sobre a temática, assim como evidenciar quais caminhos poderiam ser tomados para prosseguirmos em nossa pesquisa. Outras publicações sobre a temática História de vida foram analisadas também no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

Em um levantamento sobre as publicações de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos presentes na biblioteca da Universidade Estadual de Londrina que versam sobre o tema “história de vida”, encontramos o total de 427 produções relacionadas à temática. Tais publicações são compostas de histórias de vida de personalidades históricas, como Adolf Hitler, Paulo Freire e Chiquinha Gonzaga, também de profissionais, sociólogos, professores, bem como de intervenções pedagógicas com grupos de alunos, o que demonstra que a temática “história de vida” não se restringe apenas ao campo da História, mas também abrange um leque de inúmeras possibilidades de abordagens, o que de certa forma amplia o nosso olhar, tendo em vista que falar sobre a vida rompe com os limites da escola, pois trata-se de algo dinâmico que se constitui a cada momento.

Fazendo um levantamento geral no Google Acadêmico, foram recuperados 2.730.000 artigos relacionados à temática história de vida, distribuídos nas áreas da História, Psicologia, Sociologia, Enfermagem, Serviço Social, dentre outras. No Portal de Periódicos da Capes, constam 51.005 publicações vinculados à temática, em vários idiomas, como o inglês, francês, espanhol, português. Destas produções, a história de vida é abordada desde casos com pacientes em hospitais, em que estes relatam sobre suas vidas, até personagens históricos, biografias de profissionais.

Após levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram recuperadas o total de 957.895 publicações, sendo estas distribuídas da seguinte maneira: 228.220 teses de doutorado, 696.117 dissertações de mestrado e 33.558 dissertações de mestrado profissional.

A busca foi realizada nos acervos digitais da BDTD (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações), dos programas de pós-graduação em Educação e também nos periódicos com as publicações de artigos pelas universidades: UEL, UFPR, USP, UFG e UFMT, tendo em vista que estas universidades contemplam pesquisas na área da Educação Histórica, o que aproxima de nosso campo de investigação.

As tabelas de números 1 a 4, a seguir, apresentam os resultados alcançados junto às bases pesquisadas.

Tabela 1 - Dissertações e teses

BASE	DESCRITOR	ÁREA	PESQUISAS PRODUZIDAS
BDTD (dissertações)	História de vida	Educação	240
BDTD (teses)	História de vida	Educação	101
UEL	História de vida	Educação	476
	História do cotidiano		365
USP (Facul. De Educ.)	História de vida	Educação	1.562
USP (Ribeirão Preto)	História de vida	Educação	44
UFPR	História de vida	Educação	0
		História-Estudo e Ensino	16
UFG	História de vida	Educação	155
UFMT	Dissertações de mestrado	Todas as áreas	541

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Artigos científicos publicados pelas Universidades: UEL, UFPR, USP, UFG, UFMT. Levantamento das publicações nas plataformas CAPES e Scielo

BASE/INSTITUIÇÃO	REVISTA	ASSUNTO	ARTIGOS
UEL	História & Ensino	História de vida	8
	Antítese		27
UFPR	História: questões & Debates	História de vida	7
USP	Revista da Faculdade de Educação da USP	História de vida	0
UFG	História Revista	História de vida	9
UFMT	Revista de Educação Pública	História de vida	0
CAPES	Revista do Centro de Educação (UFMS)	História de vida	1
SCIELO	Revista Educação e Pesquisa	História de vida	3
SCIELO	Faculdade de Educação da USP	História de vida	1
SCIELO	Revista Brasileira de Educação	História de vida	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Artigos selecionados

TÍTULO E AUTOR	TIPO/REVISTA/ANAIS	ANO
História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos (Marie Christine Josso)	Artigo/Revista de História da USP	1999
Formação e socialização: os ateliês bibliográficos de projeto (Christine Delory-Momberger)	Artigo/ Revista Educação e Pesquisa	2006
A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico (Pierre Dominique)	Artigo/Educação e Pesquisa	2006
As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial (Gaston Pineau)	Artigo/Educação e Pesquisa	2006
Costurando histórias: histórias de vida e suas contribuições na educação (Vanessa Alves da Silveira de Vasconsellos)	Artigo/Revista do Centro de Educação UFMS	2010
História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar (Gabriele Rosenthal)	Artigo/Civitas	2014
Narrativas de vida: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica (Luciano Azambuja)	Artigo/Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 4 - Tese e obras selecionadas

TÍTULO/AUTOR	TIPO	ANO
OLIVEIRA, Sandra R. F. Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental.	Tese de doutorado	2006
KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas	Obra	2008
DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.	Obra	2008
MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade.	Obra	2008
PINSKY, Carla B. Novos temas nas aulas de história	Obra	2010
DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.	Obra	2012
PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida.	Obra	2012

Fonte: Elaborado pela autora.

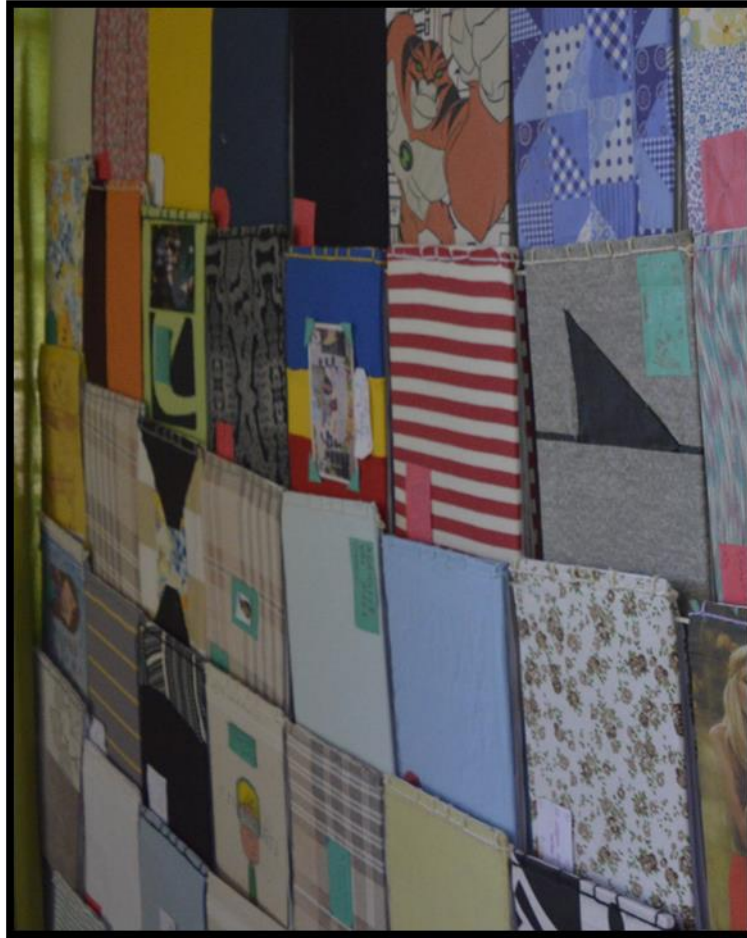
Ao realizarmos uma busca bibliográfica das obras, dissertações, teses e artigos científicos que abordam a produção da história de vida como conteúdo do Ensino de História, acabamos encontrando alguns obstáculos, tendo em vista que os autores encontrados nem sempre abordam especificamente este enfoque, o que não diminui a importância de suas produções, uma vez que estamos apenas debatendo sobre abordagens específicas de um determinado assunto.

Dentre os artigos, obras e teses selecionadas, citamos Montino (2008) com a abordagem intitulada *As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade*. Em seu texto, o autor analisa a escrita de si produzida pela criança e a diferença da escrita de si do adulto, tendo em vista que este possui mais experiências vividas do que a criança. O autor segue abordando sobre as narrativas feitas em momentos difíceis da vida, como a guerra por exemplo, resultando em marcas da tragédia que são registradas.

Delory-Momberger (2012) apresenta a discussão sob o conceito das narrativas de si, enfocando o contexto histórico da biografia. Já Pineau e Le Grand (2012) abordam sobre as histórias de vida, retomando os conceitos que dialogam com esse tema ou essa corrente, demonstrando que escrever sobre a vida consiste em algo atemporal.

Dentre as análises que fizemos a partir das pesquisas de outros autores, destacamos a tese de Campos (2016), intitulada *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*. Tal estudo versa sobre histórias orais, contadas por crianças do 5º ano, e cuja capa da pesquisa nos chamou a atenção, pois retrata pesquisadora e alunos sentados em cima de uma colcha de retalhos, fazendo alusão às histórias contadas por cada um, que se completam e formam esse conjunto de histórias. O foco de nossa pesquisa foi analisar narrativas escritas por alunos sobre suas histórias de vida, assim como figurado na Imagem 3, exemplificada a seguir, que consiste em uma fotografia dos trabalhos produzidos por eles, dispostos em um varal de barbante, lembrando um *patchwork* (trabalho com retalhos).

Imagem 3 – Varal dos trabalhos produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Em meio às inúmeras tentativas de localizar literaturas que abordassem aspectos relacionados à temática “história de vida”, nos deparamos com uma infinidade de conceitos que dialogam com nosso tema de estudo, como por exemplo, a história do cotidiano, os arquivos familiares, as autobiografias, narrativas de vida e a biografia.

De forma resumida, apontamos a seguir os conteúdos que compõem cada um dos quatro capítulos dessa pesquisa.

No capítulo 1, que corresponde à Introdução, apresentamos como a caixa com os trabalhos dos ex-alunos de 1997 chegou até nós, bem como a importância de preservarmos os documentos produzidos nas escolas, enquanto patrimônio escolar, seguindo da metodologia da pesquisa que utilizamos para analisarmos os conteúdos/dados e, por fim, a revisão de literatura.

Os conceitos-chave desta pesquisa, histórias de vida e empatia histórica, serão abordados no capítulo 2. Neste momento, apresentamos sobre estas especificidades referentes ao tema “histórias de vida”, bem como o contexto histórico, de como a biografia, a

autobiografia, os relatos de vida, as histórias de vida e/ou as escritas de si estiveram presentes no decorrer dos tempos.

A parte da legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), sobre a temática pesquisada “histórias de vida”, estão contempladas no capítulo 3, no intuito de observarmos como esse conteúdo é abordado nesses documentos. Nossa pesquisa de campo ocorreu durante a visitação a duas escolas (pública e privada) do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), com intuito de observarmos se o conteúdo “história de vida” é abordado ou não. Também neste capítulo, discutimos a respeito da transição do 5º ano para o 6º ano, ou seja, entre o fim de uma etapa (Ensino Fundamental I) e o início de outra (ensino Fundamental II).

No capítulo 4, intitulado “Histórias de vida e o aprendizado histórico com uma metodologia para a Educação Histórica”, antes de versarmos sobre o trabalho que desenvolvemos com os alunos, apresentamos um breve relato sobre a história do lugar onde lecionamos (Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes), assim como a relação desta instituição de ensino com a questão da preservação documental.

Posteriormente, relatamos a forma como realizamos a análise dos conteúdos das narrativas sobre as histórias de vida e os seus respectivos desdobramentos, que resultaram na elaboração de três categorias, sendo elas: Categoria 1 - Explicação dos fatos do passado através das evidências, com as fontes históricas; Categoria 2 - Explicação dos trabalhos escolares dos alunos, enquanto fontes históricas; Categoria 3 - Aprendizagem histórica: a relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos. O foco de nossa investigação consiste nestas produções, as quais foram concebidas por duas gerações de alunos (1997 e 2016).

2 ABORDAGEM SOBRE OS CONCEITOS: HISTÓRIA DE VIDA E EMPATIA HISTÓRICA

Neste capítulo, iremos trazer à discussão dois conceitos-chave, que permeiam e regem nossa pesquisa: as “histórias de vida” e a “empatia histórica”. Estes consistem na essência de toda pesquisa que desenvolvemos com os alunos. Nosso objetivo específico, para com este capítulo, traduz-se no intuito de compreender como o conteúdo “história de vida” esteve/está presente no cotidiano das pessoas, durante o decorrer dos períodos históricos, bem como analisar sobre o conceito de “empatia histórica”, enquanto conceito de segunda ordem analisado pela área da Educação Histórica.

2.1 A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Historicamente, as escritas de si, apropriaram-se de algumas denominações ao longo da História. Desde os primórdios da humanidade, o ser humano viu necessidade de registrar dados sobre sua existência, na tentativa de “deixar sua marca na história”, de forma consciente ou inconsciente.

Nos reportamos aos autores Pineau e Le Grand (2012), para podermos analisar o contexto histórico referente ao termo “histórias de vida”, que sucede a outros termos, presentes desde a antiguidade até a contemporaneidade. Em relação aos termos “biografia” e “autobiografia”, os autores tecem um apanhado histórico a partir de quando estes são utilizados.

Segundo os autores, o termo “biografia” surge por volta do século V d.C., o que não quer dizer que as histórias de vida não eram registradas anteriormente, tendo em vista que as mesmas já eram escritas no século V a.C., conforme demonstram as *bios* socráticas, presentes na cultura grega. Assim, inferimos que o termo surge após a prática do que já existia, porém, não definida através de um termo.

Por volta do século XVIII na Europa, principalmente na Alemanha e na Inglaterra, o termo autobiografia passa a ser usado, conforme analisam Pineau e Le Grand (2012). A narrativa de formação, datada deste mesmo século, surge com o objetivo de “contar *como um ser tornou-se o que ele é*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40). Segundo a autora:

O princípio dinâmico da narrativa de formação deu origem, durante o século XVIII, a dois gêneros próximos, que se influenciaram mutuamente, mas que se distinguem entre si: por um lado, pela relação que mantêm com o “real” e a “ficção” e, por outro, pelo pacto de leitura que os une a seus leitores. O primeiro, a *autobiografia*, realiza-se por um narrador-autor como narrativa retrospectiva da própria vida na primeira pessoa; o segundo, o *romance de formação*, realiza-se na primeira ou terceira pessoa como narrativa retrospectiva da vida de um personagem de ficção. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40).

Analisando por esse viés apontado por Delory-Momberger (2008), podemos inferir que o termo “autobiografia” é fruto das narrativas de formação. Assim como o termo “biografia” surge posterior à prática da escrita da vida, o termo “autobiografia”, datado do século XVIII, já existia desde o século II a.C., conforme aparece na Roma Antiga, assim como a biografia surge neste território, no século I a.C.

Um exemplo clássico diz respeito à obra *As Confissões de Santo Agostinho* (400 d.C.) (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 46), que contam sobre a história de sua vida, antes e após sua conversão, escritas no século IV, d.C., marcando uma tendência de escritas com influências religiosas. Nas palavras dos autores

[...] Agostinho dá à luz um reconhecimento nos limites dele mesmo, do tempo e da eternidade. Essa automaiêutica, que faz a prática das histórias de vida atingir graus transcendentais, é indicadora de uma heurística própria, não redutível à história, à literatura ou mesmo à filosofia. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 47).

A forma de registrar o tempo, característica da ciência que estuda sobre os antepassados, é permeada pelo surgimento, em meados do século XII, dos termos “história”, “crônicas” e “genealogia”. O conceito referente à “história”, no século XIV, vincula-se à noção de “contar”, o que é associado pelos autores Pineau e Le Grand (2012) aos diários com seus relatos cotidianos, assim como o termo “memória” é utilizado na perspectiva de preservar algo para as demais gerações. No século XV, o registro dos acontecimentos anuais passou a ser denominado “anais”.

As influências intrínsecas a cada período histórico refletem direta e indiretamente na concepção das narrativas de si, no caso, denominamos “histórias de vida”, o que não difere da composição presente nos termos que antecederam e que ainda hoje são utilizados. Segundo Pineau e Le Grand (2012), o Renascimento trouxe alterações na forma como as pessoas concebiam o mundo, a partir dos acontecimentos que contribuíram para resultar nestas

mudanças, tais como as grandes navegações, as reformas religiosas e as concepções sobre o espaço e o universo.

As mudanças repercutiram em vários aspectos: científico, religioso, político e cultural, gerando alterações na concepção de paradigmas, repensando aquele formato social hierarquizado e estratificado, o que não significa que, a partir do Renascimento, todas essas questões relacionadas à vida em sociedade foram solucionadas, e que atualmente não precisamos lidar com esses conflitos. No caso das escritas de si, as mesmas passaram e ainda passam por influências vinculadas às mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas.

No século XVI, o registro das “memórias” ganha evidência, sendo feito por pessoas com destaque social. “As boas famílias burguesas mantêm aquilo que se chama de ‘livro de razão’, livro de contas, mas também livro de registro dos fatos efêmeros.” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 50). O caráter religioso rege as escritas de si, entre os séculos XVII e XVIII, quando muitos religiosos reformados seguem os ensinamentos de Lutero⁵.

Os autores Pineau e Le Grand (2012) pontuam ainda sobre a importância de não focarmos nos começos absolutos, ou seja, mesmo que o termo “autobiografia” tenha sido “oficializado” por volta dos séculos XVIII e XIX na Europa, especificamente na Alemanha e na Inglaterra, seria esse termo algo novo/inédito, tendo em vista que já eram praticadas as escritas de si?

A “escrita de si”, termo utilizado por Montino (2008) e também por Delory-Momberger (2008), pode ser definido da seguinte maneira:

A escrita de si realizada na forma de autobiografias, memórias, diários e também de cartas já foi amplamente documentada e em parte estudada sob diversos aspectos e ângulos disciplinares diferentes. Do ponto de vista historiográfico, esses materiais se transformaram em fontes utilizadas para indagar o cotidiano, a vida privada, o envolvimento subjetivo das classes subalternas nos grandes acontecimentos históricos, nos processos que desestabilizaram e transformaram formas e modos de viver e trabalhar linguagens e identidades, pertencimento de gênero e comunitário no período entre a Idade Moderna e a época contemporânea. (MONTINO, 2008, p. 113).

Estamos abordando sobre o contexto histórico dos termos “biografia”, “autobiografia”, sendo que o primeiro termo diz respeito à escrita da história de alguém, enquanto que o segundo termo representa a escrita de sua própria história. Utilizamos como referencial teórico os autores Pineau e Le Grand (2012) e Delory-Momberger (2012), afim de

⁵ Martinho Lutero nasceu em 1483, na cidade de Eisleben (região da atual Alemanha), falecendo em 1546. Monge Agostiniano, teólogo, músico e reformador protestante (ARAÚJO, 2016).

apresentarmos como estes termos tornaram-se consagrados, não apenas para datar sobre seu surgimento. Buscamos também compreender melhor o conceito de “história de vida” que adotamos nesta pesquisa, termo este que segundo os autores, assim como o “relato de vida”, são mais recentes e estão mais relacionados às produções literárias. Nas palavras dos autores,

Novas expressões começam a surgir no discurso, para tentar dizer essas novas realidades. Uma delas é o “relato de vida”, que se liberta da exclusividade da escrita e até mesmo do próprio indivíduo em questão. [...] Preferimos a expressão emergente “histórias de vida”, na medida em que ela relativiza a importância da mídia, para ressaltar o acesso a um novo sentido temporal que nos parece essencial. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 56).

2.2 ABORDAGENS DE PESQUISAS QUE DIALOGAM COM O CONCEITO “HISTÓRIA DE VIDA”

Em meio às inúmeras tentativas de localizar literaturas que abordassem sobre essa temática “histórias de vida”, nos deparamos com uma infinidade de conceitos que dialogam com nosso tema de estudo, como por exemplo, a história do cotidiano, os arquivos familiares, narrativas de vida, dentre outros.

Se observarmos a utilização de arquivos familiares como documentos para estudo, bem como a história da vida cotidiana, podemos articular pontos de convergência com o conceito central do nosso trabalho (histórias de vida). Porém, vale destacar que as histórias de vida que abordamos nessa pesquisa, estão mais relacionadas aos arquivos escolares, produzidos por alunos no ambiente escolar, sobre as escritas de si.

No trabalho de Germinari (2014), cujo artigo está intitulado *O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares*, o autor observa quais as estratégias de trabalho com estes alunos, cuja faixa etária consistia dos 3-6 anos, a partir dos arquivos familiares.

O autor analisa o quanto a vida cotidiana tem papel fundamental na forma como os alunos se apropriam e fazem uso do conhecimento histórico, pois este deve se perceber como sujeito protagonista nesta história que não é abordada apenas na escola, mas que rompe o universo escolar e tem significado em sua vida prática, além de perceberem que a história se faz a partir dos objetos cotidianos e de pessoas como elas e de famílias como as suas.

Ao analisar como as crianças e os jovens podem tomar ciência sobre o passado, Germinari (2014) observa quais são as dimensões do pensamento histórico e afirma:

As pesquisas e as intervenções didáticas ancoradas nos princípios da Educação Histórica têm apontado caminhos para as crianças e os jovens se relacionarem com o passado por meio de reflexões orientadas pela investigação histórica. Nessa direção, os processos básicos do pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, tais como: a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica. (GERMINARI, 2014, p. 808).

Partindo do pressuposto abordado pelo autor, nossa pesquisa compartilha das mesmas intenções, tendo em vista que nos ancoramos na perspectiva do campo de investigação da Educação Histórica, conforme já abordamos no capítulo 1 deste trabalho. O autor destaca que o pensamento histórico pode ser observado nos vários níveis de escolaridade, a partir das relações estabelecidas com o passado, com as mudanças, bem como a interpretação sobre as fontes históricas.

A respeito da utilização das fontes, Germinari (2014, p. 807) coloca que “[...] a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses”.

A utilização de diversas fontes históricas tem fomentado pesquisas no campo investigativo, ancoradas nos pressupostos da Educação Histórica, no intuito de entender como ocorre esse aprendizado histórico dos alunos, nos vários níveis, através de suas articulações com o passado. Portanto, quando os professores se propõem a desenvolver o trabalho com a temática “história de vida”, conforme verificamos nas escolas do Ensino Fundamental em que realizamos nossa pesquisa de campo, estes acabam utilizando as fontes dos arquivos familiares dos seus alunos. Os arquivos produzidos ao longo da vida da criança, são classificados em dois tipos, conforme Germinari (2014) aponta. Nas palavras do autor:

a) fontes diretamente relacionadas à vida das crianças, como as fotografias das fases da vida e o registro de nascimento, as quais são propícias para construir a história individual da criança; e b) fontes encontradas em arquivos familiares não diretamente relacionadas ao tempo de vida da criança, entre as quais se enquadram os artefatos acumulados antes do nascimento. (GERMINARI, 2014, p. 812).

Os arquivos familiares e pessoais, ao serem utilizados na produção de um trabalho sobre a história de vida, contribuem para que haja o desenvolvimento do pensamento histórico com os alunos. O autor destaca ainda sobre a necessidade de uma estratégia metodológica

específica, no que tange ao desenvolvimento do trabalho com estes arquivos, bem como sobre o estatuto destas fontes.

Assim, nos aproximamos desta abordagem, por entendermos que o trabalho com o conteúdo das histórias de vida requer uma articulação imprescindível com os arquivos familiares e/ou pessoais. Nas palavras do autor,

[...] essa proposta contribui para as discussões acerca da prática de Educação Histórica, ao propor uma metodologia que valorize aspectos do cotidiano e a experiência de vida das crianças, temáticas presentes nas propostas curriculares, nas esferas municipal, estadual e federal. (GERMINARI, 2014, p. 818.)

Mesmo que Germinari (2014) esteja se referindo à utilização de uma metodologia no trato com essas fontes de arquivos familiares, ressaltamos que nos aproximamos já que em nossa pesquisa o foco da abordagem se baseia nas histórias de vida enquanto conteúdo de ensino de História.

Ao pesquisarmos sobre o conceito “história do cotidiano”, no intuito de verificar os pontos de convergência com a temática “história de vida”, encontramos algumas referências. De acordo com Barros (2013):

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados. (BARROS, 2013, p. 5).

Muitos são os questionamentos dos motivos pelos quais estudamos determinados fatos históricos e não outros. Sob essa perspectiva, conforme escreve Arruda (2002), trazendo à reflexão a forma como analisamos nas aulas de História sobre a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. Nas palavras do autor

[...] se conhecemos apenas o Cabral, isto deve-se em parte ao poder, o restante deve-se as posições que os professores e historiadores assumem com relação ao passado. Pedro Álvares Cabral era o chefe, o comandante da frota, o representante da coroa portuguesa, o poder. Assim os historiadores têm reforçado a ideia que o Brasil foi uma invenção dos portugueses – entenda-se Pedro Álvares Cabral – esquecendo-se propositadamente, por exemplo, dos marinheiros anônimos – como será que se chamava o marinheiro que gritou – “TERRA A VISTA”, na tarde do dia 22 de abril de 1500? E quanto aos milhões de nativos que por aqui viviam? A “história” que ensinamos, por longo tempo, foi a versão dada pelo poder, a Carta de Caminha, que relata a ocupação branca em um território que eles chamaram de Brasil. (ARRUDA, 2002, p. 41).

Tudo isto nos leva a perceber que durante muito tempo a História foi vista sob a ótica dos heróis e dos dominadores, deixando de lado, ou por vezes, renegando seus “bastidores”.

Podemos verificar que o gênero das histórias de vida não se limita à área da história, pois dialoga com diversos saberes, dentre eles psicologia, sociologia, jornalismo e letras, além de alguns outros estudos que foram produzidos sobre os relatos autobiográficos desenvolvidos por pacientes, como parte do seu tratamento.

Ao analisarmos a fala de Gabriele Rosenthal (2014), em seu artigo denominado *História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar*, a autora afirma:

Por causa dessas diferenças entre vivenciar, recordar e narrar ou falar ou também escrever, na análise de autoapresentações biográficas precisa-se fazer uma diferenciação analiticamente cuidadosa entre as situações vivenciadas no passado, as modificações desses passados vivenciados nas diversas fases da vida, os processos recordativos no presente da narração, a moldagem linguística e comunicacional bem como os enquadramentos interativamente produzidos da situação narrativa. Formulando-o de maneira simplificada, é preciso distinguir entre o passado vivenciado e o narrado, mesmo que esses níveis não possam ser separados um do outro ou todo passado apresentado no presente seja condicionado pela perspectiva do presente e, inversamente, o presente seja determinado pelo passado. (ROSENTHAL, 2014, p. 232).

A autora segue seu texto abordando histórias de vida de indivíduos biografados por outra pessoa, que registram suas narrativas, coletadas a partir de seus relatos/recordações.

Verificamos ainda o conceito de “narrativas de vida” também abordadas por Luciano de Azambuja (2014). O referido autor versa sobre tais narrativas em seu artigo, tendo estas sido realizadas por seus alunos jovens e adultos do Ensino Profissional Curso Técnico, como estratégia de didática da história. Ele apresenta:

Nas últimas décadas de investigações em educação têm surgido diversos referenciais bibliográficos sobre histórias de vida autobiografias, diários, entrevistas biográficas, lembranças, enquanto instrumentos que possibilitam uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem constitutivos da identidade. Os relatos de vida nos apresentam uma visão multidimensional da trajetória de um sujeito, na medida em que nos informa sobre aspectos de sua individualidade, em relação ao contexto das suas condições objetivas de vida, que sempre estão presentes na interpretação subjetiva das experiências práticas. (AZAMBUJA, 2014, p. 3).

No artigo escrito por Marie-Christine Josso (1999), a autora apresenta uma série de referências teóricas de autores que abordam a história de vida, e defende a seguinte afirmação:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeito. (JOSSO, 1999, p. 16).

Josso (1999), ao apresentar autores que abordam sobre a temática “história de vida”, cita os simpósios que debateram sobre essa temática e que foram publicados posteriormente, livros e teses de doutorado. Dentre os autores apontados pela autora estão: Gregory Bateson (1980), na área da antropologia; Crozier e Friedberg, no campo da sociologia; Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré, na área da psicologia da educação; Edgar Morin (1977); Gaston Pineau (a partir de 1983); Pierre Dominicé (1990); Christian Leómant (1992); Danielle Desmarais e Jean-Marc Pilon (1994); Peter Alheit e Dominicé (1996); Laura Formenti (1996); a ASIHVIF (Associação Internacional de História de vida em Formação); Jean Louis Le Grand (1993); Marie-Christine Josso (1991); Guy de Villers (1993); Martine Lani-Bayle (1997); Pascal Galvani (1997); Laura Formenti (1998); Louise Bourdages (1996); Bourdages, Lapointe e Rheaume (1998).

Em seu artigo *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*, Gaston Pineau (2006), faz uma análise sobre a temática das histórias de vida observando como estas têm sido trabalhadas por diversos autores, entre o período de 1980-2005. Pineau demonstra, através de um quadro informativo, as produções que eclodiram a partir dos anos de 1980, bem como as fundações e associações que surgiram a partir dos anos 90 (século XX).

A obra que marca a eclosão do movimento das histórias de vida em formação é justamente a produção de Gaston Pineau de 1983, intitulada *Produire as vie: automation et autobiographie*, não localizamos registros sobre a tradução desta obra para a língua portuguesa. A partir de 1980, vários autores despontaram, conforme cita Pineau (2006): Pierre Dominicé, Christine Josso, Guy de Villers, Bernadette Courtois, Guy Bonvalt, António Nóvoa, Debory-Momberger, Le Grand. Para visualizarmos como Gaston Pineau (2006) cita as produções que abordaram sobre histórias de vida, durante o período de 1980-2005, nos reportamos ao quadro apresentado pelo autor.

Quadro 1 – Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação (1980-2005).

Anos – Produções e associações	1980 Período da eclosão	1990 Período de Fundações	2000 Período de desenvolvimento diferenciado
Produções	<p>Pineau, G., Maria Michele, 1983, <i>Produire as vie: autoformation et autobiographie</i>, Montréal, Paris (tradução em japonês)</p> <p><i>Education Permanente</i>, 1984, n. 72-73, Histoires de vie entre la recherche et la formation.</p> <p>Nóvoa, A. et al., 1988, <i>O método (auto)biográfico e a formação</i>, Lisboa.</p> <p>Pineau, G.; Jobert, G. (Coord.), 1989, <i>Histoires de vie</i>, Paris.</p> <p>Tome 1, <i>Utilisation de la formation</i>.</p> <p>Tome 2, <i>Approches Multidisciplinaires</i>.</p>	<p>Desroche, H., 1990, <i>Entreprendre d'apprendre: D'une autobiographie raisonnée aux projet de recherche-action</i>.</p> <p>Dominicé, P., 1990, Paris, <i>L'histoire de vie comme processus de formation</i>.</p> <p>Josso, C., 1991, <i>Lausanne, Cheminer vers soi</i>.</p> <p>Pineau, G.; Le Grand, J., 1992, <i>Les histoires de vie</i> (tradução em chinês e italiano).</p> <p><i>Histoire de vie en formation</i>. Emission de 8 cassettes vidéo. Université de Nantes, 1993.</p> <p><i>Collection Histoire de vie et formation</i>, 1996.</p> <p>Desmarais, D.; Pilon, J. M., 1996, <i>Pratiques des histoires de vie: Au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention</i>.</p> <p>Lani-Bayle, M., 1997, <i>L'histoire de vie généalogique d'Cedipe à Hermès</i>.</p> <p>Lainé, A., 1998, <i>Faire de sa vie une histoire</i>.</p>	<p>Delory-Momberger, C., 2000, <i>Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation</i>.</p> <p>Dominicé, P., 2000, <i>Learning from our lives</i>.</p> <p><i>Education Permanente</i>, 2000, n. 142, <i>Les histoires de vie: théories et pratiques</i>.</p> <p>Coulon, M. J.; Le Grand, J. L. (Coord.), 2000, <i>Histoire de vie collective et éducation populaire</i>.</p> <p>Josso, M. C. (Coord.), 2000, <i>La formation au coeur des récits de vie</i>.</p> <p>Revue <i>Chemins de formation</i>, 2001.</p> <p>Josso, M. C., 2002, <i>Experiências de vida e formação</i>.</p> <p>Pineau, G., 2004, <i>Temporalidades na formação</i>.</p> <p><i>La démarche biographique: un regard québécois</i>, 2004. Collection L'écriture de la vie, 2004.</p>
Associações, redes e formações	<p>1983, Réseaux Histoire de vie et autoformation.</p>	<p>1990 – Association International e des Histoires de Vie en Formation (ASIHIVIF).</p> <p>1992 – Association Romande des Histoires de vie en Formation (ARHIV).</p> <p>1994 – Réseau Québécois Pour les Histoires de Vie (RQPHV).</p> <p>1995 – Histoire de Vie Grand Ouest (HIVIGO).</p> <p>1998 – Histoire de Vie Sud Ouest (HIVISO).</p> <p>1998 – Association de Recherche et d'Etudes sur les Histoires de Vie (AREHVIE).</p>	<p>2000: Criação em Nantes do Diploma Universitário de Histórias de vida em Formação (DUHIVIF)</p> <p>2004: Association Québécoise pour lês Histoires de Vie.</p>

Fonte: PINEAU, 2006, p. 332.

Pineau (2006) pontua ainda a diferenciação dos termos entre as correntes que surgiram a partir dos anos 2000, com os nomes biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida, destacando a diferenciação entre estes termos. Por biografia, compreende-se a escrita da vida de uma outra pessoa, ou seja, o escritor é quem relata a vida daquele que conta. O termo autobiografia, refere-se à escrita da própria vida. Para abordar sobre os termos relato de vida e história de vida, citaremos as definições do autor:

O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita. A aparição e o aumento da expressão no século XX acompanha a revolução técnica das multimídias: o cinema e o vídeo liberam a palavra do (texto) escrito e ampliam os modos de coleta e de tratamento da informação. (PINEAU, 2006, p. 340).

As histórias de vida — Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. A determinação desse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida mobiliza alguns e imobiliza outros. Ela abre um horizonte ambicioso que pode ser uma miragem ilusória. A perseguição desse limite, que recua quando se avança, não se pode fazer sem riscos e perigos. Porém, essa busca parece inerente à pulsão vital. É por isso que ela mobiliza explicitamente e gera uma corrente específica. (PINEAU, 2006, p. 341).

Pineau (2006) também apresenta os autores que abordam sobre estas correntes, anteriormente analisados quando abordamos sobre a história das histórias de vida, tendo como respaldo teórico Pineau e Le Grand (2012) e Delory-Momberger (2008). A seguir, o Quadro 2 apresentado por Pineau (2006).

Quadro 2 – Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados

Tipo de vida privilegiadas	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
Biografia	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
Autobiografia	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
Relato de vida	Relato de vida (Poirier et al., 1993; Berlaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
História de vida	História de vida (Pineau, Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Coletivas (Coulon, Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: PINEAU, 2006, p. 339.

As leituras dos autores relacionados foram de grande valia para que pudéssemos delimitar nosso objeto de estudo para a presente pesquisa, ou seja, as histórias de vida narradas por alunos.

Trabalhar a história de vida remete a uma corrente que, segundo Pineau (2006), requer certos cuidados para não acabar em frustração diante dos resultados obtidos, necessitando atenção à complexa biodiversidade. Ressaltamos que o autor não está abordando o tema história de vida restrito especificamente à escola. Conforme aponta Azambuja (2014), há uma diferença entre a história vivida e a história narrada, assim como Rosenthal (2014) partilha desta mesma noção.

Portanto, o conteúdo das “histórias de vida” agrega resultados de uma prática atemporal, que extrapola os limites da sala de aula, a restrição por disciplinas escolares, a linearidade do tempo, enfim, aos poucos as histórias coletivas e dos “heróis” foram dando espaço para escritas individuais, produzidas por “pessoas comuns”, cujas histórias não se encontram publicadas em livros para que outras pessoas estudem sobre elas.

2.3 EMPATIA HISTÓRICA

O significado da palavra “empatia”, conforme apresenta o dicionário Aurélio da língua portuguesa, se define por: “O poder de identificar-se mentalmente com uma pessoa e desta forma poder compreendê-la.” (FERREIRA, 2001, p. 280). Dentre tantas outras definições presentes nos diversos dicionários, podemos perceber que a empatia histórica, enquanto conceito de segunda ordem, compõe uma perspectiva um tanto distinta, se comparada a essa que é adotada pelos dicionários de língua portuguesa, sobre o termo empatia. Conforme Aguiar (2018) define:

No âmbito da educação histórica, trata-se de um conceito de *segunda ordem*, acrescido do adjetivo “histórico” denominado, portanto, “empatia histórica”, diferenciando-se da compreensão de outras áreas do conhecimento por suas características específicas e sua relação com o passado histórico. (AGUIAR, 2018, p. 110).

Esse conceito de segunda ordem, segundo Ana Paula Carvalho (2017), foi aplicado ao Ensino de História na década de 1970, na Inglaterra, no intuito de observar o que os alunos pensavam a respeito do comportamento das pessoas do passado.

Peter Lee (2003), ao analisar o conceito “empatia histórica”, associa a noção que antes era utilizada no Reino Unido como vinculada à compreensão histórica. Com o intuito de utilizar um conceito mais específico para explicar sobre a compreensão das pessoas do passado, o termo “empatia” é disseminado a partir do *Schools History Project*, antes denominado *Schools Council Project History 13-16*, cuja finalidade era tratar a História com os alunos de 13 a 16 anos, fomentando a reflexão destes através da apresentação dos conceitos básicos da disciplina, bem como de episódios narrados do passado. Aguiar (2018) aponta que

[...] a empatia histórica pode ser entendida como uma apreensão, uma forma de olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado. Nesse sentido, é correto afirmar que ao invés de trazer o passado para o presente, a ação empática nos remete para o passado com todo o seu contexto. (AGUIAR, 2018, p. 110-111).

De acordo com Lee (2003), o motivo da dificuldade que os alunos apresentam para compreender o passado “[...] é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas” (LEE, 2003, p. 19).

A partir dessa perspectiva analisada por Lee (2003), podemos inferir que quando os nossos alunos têm contato com situações narradas do passado, há uma tendência em julgar aquelas pessoas/sociedades, como se lhes faltassem algo, seja relacionado ao avanço tecnológico, seja sobre a forma como estas agiam. Porém, no caso específico abordado por esta pesquisa, acerca do contato com as narrativas dos ex-alunos de 1997, isto não foi verificado, ou seja, os nossos alunos de 2016 não julgaram as histórias de vida escritas pelos ex-alunos.

Compreendemos que essa atitude dos nossos alunos pode ter ocorrido pelo fato destas pessoas do passado (ex-alunos) terem sido consideradas por eles como “seus pares”, mesmo que tenham vivido em uma época diferente, porém, dotada de muitos pontos convergentes.

Outra constatação que tivemos diz respeito ao uso da evidência. Lee (2003) considera que as evidências seriam os vestígios do passado e que devem ser questionados, gerando a formulação de hipóteses, contribuindo para que os nossos alunos também façam suas perguntas em relação às fontes históricas (narrativas dos ex-alunos).

Após o estabelecimento desse conceito de segunda ordem, cujo início consta a partir da década de 1970, segundo Carvalho (2017) na década seguinte (1980), muitas críticas foram

tecidas ao mesmo. Uma dessas críticas ao conceito de empatia histórica, vinculou-se à tentativa de aproximá-lo ao aspecto afetivo/emotivo, bem como ‘limitá-lo’ à imaginação.

Peter Lee e Shemilt (2011), em seu artigo intitulado *O conceito que ousa não falar seu nome: deve a empatia sair do armário?*, versa sobre a empatia histórica a partir de alguns aspectos, dentre eles, os dois erros cometidos no que diz respeito ao ensino e avaliação da empatia. O primeiro erro considera o fato de direcioná-la apenas ao uso da imaginação, vulgarizando sua conceituação, ou seja, a imaginação histórica não é errada, o equívoco está em utilizá-la de maneira incoerente. O segundo erro consiste em se apropriar dos significados apresentados pelos dicionários acerca do termo “empatia” e associá-lo à empatia histórica, atribuindo o sentido de companheirismo, sentimentos afetivos, dentre tantos outros.

Assim, ainda segundo Lee e Shemilt (2011), empatia não estaria restrita à imaginação, simpatia e identificação com pessoas do passado. O conceito de segunda ordem empatia histórica vai além, atingindo patamares mais amplos. Limitá-lo à uma definição, seria o mesmo que perder sua essência conceitual.

Lee (2003), ao analisar sobre o conceito de empatia histórica, aponta que “[...] a compreensão histórica não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20), tendo em vista que não podemos sentir como as pessoas do passado sentiram, quando estas passaram por determinada situação. Sob essa perspectiva, Aguiar (2018) afirma que

[...] a realização empática histórica – lastreada nas operações mentais – não está relacionada a sentir o que o sentiu o sujeito, e sim entender que sua ação foi motivada e limitada por fatores diversos internos e externos e pela correlação com outros sujeitos [...] Apesar de abraçar a proposição de realizar a empatia histórica em sala de aula, sabemos que ela não ocorre sem dificuldades, mesmo porque olhamos o passado com as lentes que temos hoje, com nossos preconceitos, valores, crenças, tensões e carências de orientação, muitas vezes conflituosas e que teimosamente negamos abordar em sala de aula, embora tacitamente (e às vezes explicitamente) elas estejam lá. (AGUIAR, 2018, p. 111-114).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que não podemos sentir da mesma forma que as pessoas do passado sentiram, mesmo porque, sabemos quais os desdobramentos que suas decisões/ações acarretaram, o que não era possível para eles que estavam vivendo naquele período. E uma das dificuldades ao trabalharmos com a aplicação do conceito de empatia histórica em sala de aula consiste no fato de que “Ver o passado com os olhos do hoje é incorrer em atemporalidade e anacronismo.” (AGUIAR, 2018, p. 117).

Seguindo esse raciocínio, ao se abordar um conceito substantivo em sala de aula (por exemplo: Guerra Fria), faz-se necessário, segundo Aguiar (2018), que o professor não seja tendencioso, induzindo seus alunos a desenvolverem empatia por uma das vertentes, ou daqueles considerados “heróis”. Conforme aponta a autora, “É preciso pensar igualmente na dificuldade de elaborar questões provocantes, que levem a novos desafios de compreensão [...]” (AGUIAR, 2018, p. 118).

Segundo Germinari (2011), estudos com alunos, tanto no que diz respeito às inferências sobre progressão das ideias quanto na compreensão histórica, realizados na década de 1980 por Peter Lee, Dickinson e Ashby, fomentam o desenvolvimento do conceito de empatia. Para o autor,

Lee desenvolveu um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica que foi aprofundado por Dickinson e Lee (1984) em outro estudo realizado com alunos de 8 a 18 anos, ocasião em que abordou as noções de empatia e imaginação histórica fundamentais à explicação histórica.

Ashby e Lee (1987) desenvolveram novos estudos sobre a compreensão histórica, com alunos de 11 aos 18 anos criando um modelo de progressão mais sistematizado das ideias sobre empatia e compreensão histórica. (GERMINARI, 2011, p. 57).

A respeito deste modelo de progressão em Empatia Histórica, entende-se que o mesmo consiste na base de toda Educação Histórica. Tal modelo auxilia no sentido de explicar, de forma clara, como se apresenta a compreensão histórica, assim como também se apresenta o conceito de segunda ordem da empatia histórica. Peter Lee (2003), ao abordar os sete níveis desse modelo, chama a atenção para quatro aspectos:

Primeiro, este modelo é uma construção interpretativa, baseada numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças. É possível construir outras, começando com outros núcleos de ideias. Segundo, não se pretende que este modelo estabeleça uma espécie de “patamares” onde assentam os níveis, e no qual é suposto que as crianças se movam subindo de um degrau para o seguinte. Terceiro, o modelo é válido quando se trata de grupo, não como um padrão de aprendizagem para um indivíduo. Finalmente, este é um modelo sobre as ideias das crianças tal como elas são no presente, no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural. (LEE, 2003, p. 28).

Ao analisarmos os sete níveis, nos reportamos especificamente ao Nível 6:

Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica

Neste ponto crucial do desenvolvimento da sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Há ideias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para a situação (assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje) pode oferecer explicações pouco satisfatórias; é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, bem como as situações. Compreender isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar. (LEE, 2003, p. 27).

Partindo dos pressupostos anunciados pelo autor, podemos verificar que os nossos alunos que cursavam o 6º ano em 2016, ao se depararem com as narrativas dos ex-alunos de 1997, puderam ter uma compreensão histórica de que os ex-alunos vivenciaram situações semelhantes às deles, devido a vários fatores apresentados nas narrativas, tais como: estudaram na mesma instituição de ensino, tiveram sentimentos semelhantes relacionados às mudanças de escola, de série, de bairro, de cidade, também as perdas familiares, as festas de aniversários, dentre tantas comparações que fizeram, observando assim as mudanças e permanências.

Ao estabelecerem comparações entre eles (alunos de 2016) com os outros (alunos de 1997), os primeiros perceberam que os ex-alunos eram seus pares, ou seja, alunos como eles, apesar de terem vivido em uma época diferente. O que os separava era o tempo transcorrido de 19 anos (1997-2016). A forma de ver o mundo dos ex-alunos era diferente da forma como eles veem hoje, porém, não era inferior ou superior, apenas diferente, pelo contexto em que viviam. Considerando para tanto o nível 6, o autor descreve o que havíamos verificado, a partir do trabalho com nossos alunos. Ao abordar sobre as dificuldades na realização/aplicação desse conceito de segunda ordem em sala de aula, Aguiar (2018) aponta que:

A ausência de conhecimento mais amplo por parte do aluno acerca do contexto histórico abordado, também pode dificultar a disposição e realização da empatia histórica. Isso nos remete a considerar que, geralmente, tratamos o passado de forma segmentada, sem fazer as necessárias relações que identificam permanências e mudanças, similitudes e diferenças, estabelecendo assim, *a comparação histórica*, operação mental relevante para uma compreensão histórica significativa. Nesse sentido, tendemos a tratar períodos temporais análogos, sem considerar as variantes culturais, sociais e econômicas que esse mesmo tempo comporta. (AGUIAR, 2018, p. 117).

Ao aplicar a empatia em sala de aula, três desafios são apontados por Lee (2011): o primeiro consiste em saber/entender o comportamento humano, algo bastante complexo, pois, de acordo com o autor, distinguir entre comportamento e ação, se traduz num constante empenho dos estudantes. O segundo desafio para aplicarmos a empatia em sala de aula está relacionado ao entendimento do por que algumas práticas atualmente são consideradas errôneas ou ininteligíveis, mas eram praticadas no passado e também consideradas comuns. O terceiro desafio compreende a dificuldade de saber o que é ou não explicação empática.

Observando esses três desafios apontados por Lee (2011), podemos compreender melhor o trabalho que desempenhamos em sala de aula com nossos alunos. No que tange ao primeiro desafio, realmente fazer com que entendam o comportamento humano não é algo fácil, tendo em vista que os alunos “enxergam” os outros sob sua perspectiva, baseados em suas vivências. Entender o comportamento de alguém que viveu em outro tempo, fomenta nos alunos indagações dos motivos pelos quais este predecessor teve determinado comportamento, frente à algumas situações que viveu.

O segundo desafio, de entender sobre as práticas adotadas no passado e refutadas atualmente, traz à tona o anacronismo em sala de aula. Ao recorrermos à fala de Carly citada por Lee (2003, p. 23) “Nós fabricamos carros, e eles tinham que andar a pé”, podemos perceber que o aluno entende que as pessoas do passado eram menos espertas/inteligentes que nós, por não terem acesso às facilidades que o avanço tecnológico trouxe. Com nossos alunos não foi diferente: eles também consideravam que sempre faltava algo aos povos do passado. O que foi diferente, quando tiveram contato com a caixa.

As narrativas dos ex-alunos sobre as escritas de si (DELORY-MOMBERGER, 2008; MONTINO, 2008), não foram julgadas por eles, como o faziam com os demais conteúdos abordados (exemplo: povos da Pré-História). A história de vida consiste em um conteúdo que estamos trabalhando com testemunhos diretos do que ocorreu, diferente de conteúdos em que não há testemunhas, tendo em vista a distância temporal e espacial em que estes fatos aconteceram.

Os nossos alunos viam naqueles trabalhos (relatos produzidos por alunos do passado), pessoas que viveram experiências muito parecidas com as suas. Neste ponto não temos a intenção de restringir a empatia histórica apenas com a identificação, mas sim, demonstrar que houve uma diferença no trato com essas pessoas do passado, pelo fato dos nossos alunos não terem pré-conceitos ao julgar que lhes faltava algo. Para Lee e Shemilt (2011), essa se constitui como a segunda premissa da empatia histórica.

A respeito das duas premissas ligadas ao conceito da empatia histórica, Peter Lee e Shemilt (2011) apontam que primeiro os significados do mundo são atribuídos por pessoas, assim como a segunda premissa está relacionada ao fato de que as práticas sociais do passado só podem ser explicadas a partir do momento que estas nos fazem sentido. Portanto, deduzimos que os nossos alunos não apresentaram julgamentos ao terem contato com a caixa, na medida em que aquelas narrativas presentes na caixa lhes fizeram sentido e tinham significado para eles.

No caso da explicação empática, segundo o conceito abordado por Lee e Shemilt (2011), essa consiste em entender uma prática social do passado, o que não quer dizer que deva ser aceita e partilhada, mas sim, desprovida de julgamentos que prejudiquem sua compreensão.

Sob essa perspectiva, Aguiar (2018) afirma que:

[...] defendemos que a empatia histórica pode ajudar a evitar relativismos de ordem histórica ou cultural, como por exemplo, ver o “lado bom” da escravidão africana no Brasil, defendida por alguns teóricos com o argumento da pacífica miscigenação racial e cultural ou pelo desenvolvimento econômico gerado pelo trabalho dos africanos, uma vez que os indígenas eram “preguiçosos”. Argumentos como esses podem nos levar a aceitar a escravidão como “mal necessário”. (AGUIAR, 2018, p. 119).

Para compreendermos o que a empatia não é, observamos as afirmativas apontadas por Peter Lee (2011):

Empathy is not a mysterious way of getting into past people’s heads.
It is where we get when, on the basis of evidence, we reconstruct people’s beliefs and values in ways that make actions and social practices intelligible. (It is not a ‘achievement’ not a ‘process’.)
Empathy is not sharing people’s feelings.
But we can know what feelings people had and what they meant.
Empathy is not a ‘skill’ that can be practised.
It is a way of *explaining* past forms of life that were different from ours, and a *disposition* to recognise the possibility and importance of making them intelligible. (LEE, 2011, p. 48).⁶

⁶ LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Empathy is not... op. cit., p. 48. Traduzido por Alexandre Bigardi Pereira: “Empatia não é uma forma misteriosa de entrar na mente das pessoas do passado. É onde nós chegamos quando, com base na evidência, reconstruímos crenças e valores de forma que fazem ações e práticas sociais inteligíveis. (É uma ‘realização’ não é um ‘processo’). Empatia não é compartilhar os sentimentos das pessoas. Mas podemos saber que sentimentos as pessoas tinham e o que eles queriam dizer. Empatia não é uma “habilidade”, que pode ser praticada. É uma maneira de *explicar* as formas de vida do passado que foram diferentes da nossa, é uma *disposição* para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis”.

Partimos do pressuposto de que para definirmos o que é empatia histórica, nada melhor do que termos clareza de que ela não é empatia, justamente o que o autor nos apresenta.

Após analisar diversos autores, destacando o que estes apontam sobre o que não é, ou não deve ser considerada empatia histórica, Ana Paula Carvalho (2017) afirma que “[...] empatia histórica além de permitir o reconhecimento de perspectivas diferentes, possibilita a contextualização histórica das próprias perspectivas, o que favorece o entendimento do diverso e da comunicação com o outro (CARVALHO, 2017, p. 115).

Assim, podemos entender que o desenvolvimento do conceito de “empatia histórica” consiste em fomentar no indivíduo a percepção de que há diferentes posicionamentos, maneiras de ver/ler sobre a vida, das pessoas que viveram em outros tempos, o que segundo Peter Lee e Shemilt (2011), não devem ser aceitas ou praticadas ações do passado que foram cruéis/errôneas, pelo fato de entendê-las. Isso consiste em saber discernir a explicação empática, ou seja, compreende o terceiro desafio da aplicação do conceito de segunda ordem (empatia histórica) em sala de aula, conforme já abordamos anteriormente.

Nessa perspectiva, a definição apresentada por Silva (2018) afirma que

[...] empatia histórica é uma realização que temos quando compreendemos as ações das pessoas do passado de modo racional, considerando o contexto histórico em que elas estavam inseridas e que as tais ações faziam sentido naquele momento. Ou seja, a empatia histórica só é alcançada a partir de uma compreensão contextualizada. (SILVA, 2018, p. 49).

Portanto, ao estabelecermos o conceito de segunda ordem empatia histórica, sob os pressupostos da Educação Histórica, como foco da nossa pesquisa, tivemos como intuito apresentar aos nossos alunos dos 6º ano, que as pessoas do passado, neste caso, os ex-alunos que escreveram sobre suas histórias de vida, eram pessoas “de carne e osso”, que tinham suas vidas, repletas de conflitos internos e externos, fomentando os nossos alunos a olharem para o ser humano do passado com a humanidade que lhe é própria.

3 A HISTÓRIA DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A EXPERIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS DE LONDRINA/PR

Neste capítulo, abordaremos sobre a pesquisa de campo realizada em duas escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais) da cidade de Londrina, sendo uma da rede pública municipal de ensino e a outra da rede privada. Apresentamos trechos do PPP (Projeto Político Pedagógico) destas instituições que abordam, especificamente, a história do local em que ocorreu a pesquisa de campo.

Nosso intuito ao irmos às duas escolas, consistiu em observar como e por que a história de vida é trabalhada, assim como também qual a importância dela para o aprendizado do conhecimento histórico.

Nos reportamos a documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/1996) e as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE, 2008) para que possamos entender como e porque estes documentos destacam a história de vida como importante para o aprendizado da História, bem como do conhecimento histórico. Nos dirigimos a estes documentos para uma análise da temática “história de vida” sob duas perspectivas: uma como metodologia e a outra enquanto conteúdo, sendo esta segunda o foco do nosso trabalho de investigação durante a pesquisa.

Também trabalhamos com a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que é o momento que nossos alunos dos 6º ano vivenciaram. Desta forma, nosso objetivo específico neste capítulo consistiu em analisarmos os documentos (LDB e DCE) com a finalidade de verificar de que maneira a “história de vida” está contemplada.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS (REDE MUNICIPAL E PRIVADA DE ENSINO)

Ao desenvolvermos nossa pesquisa de campo nestas duas escolas do ensino fundamental I, solicitamos às pedagogas o PPP (Projeto Político Pedagógico), para podermos observar como este documento aborda sobre a história de cada instituição. Na sequência, citaremos os trechos presentes no PPP destas escolas, os quais abordam especificamente sobre o contexto histórico das mesmas.

3.1.1 Histórico da Escola Municipal Miguel Bepalhok

A Escola Municipal “Miguel Bepalhok” foi construída em 1986, com recursos da Fundepar [...]

Em 02 de fevereiro de 1987 foram iniciadas as atividades, com o nome de Escola Municipal do Conjunto Antares, atendendo neste primeiro ano, apenas 69 alunos.

Teve seu ato de criação com o Decreto N° 047 de 06/03/87 e a autorização de funcionamento com a Resolução N° 2.548/87 de 23/06/87, sendo inaugurada oficialmente em 05 de novembro de 1987. Sua denominação deu-se por meio da Lei N° 3.991, decretada pela Câmara Municipal de Londrina e sancionada pelo então prefeito Wilson Rodrigues Moreira, em 15 de setembro de 1987.

A escola recebeu esta denominação em homenagem ao pioneiro Miguel Bepalhok, empresário do setor de instalações elétricas, que chegou em Londrina, em meados dos anos de 1938, coincidindo com a inauguração da primeira seção de iluminação da cidade. Passando a trabalhar por conta própria como eletricitista, inicialmente em Londrina e depois em Ibiporã e Apucarana. Miguel Bepalhok nasceu na cidade de Rio Claro do Sul, no município de São Matheus do Sul – estado do Paraná, no dia 27 de setembro de 1902, faleceu em 13 de maio de 1979, depois de muitos anos de intensa vida, como importante figura da comunidade londrinense. (PPP, 2017, p. 6-7).⁷

Considerando o histórico da instituição, o que nos chamou atenção foi que a escola em questão adotou em sua denominação o nome de um pioneiro da cidade de Londrina, o empresário eletricitista Miguel Bepalhok, ou seja, alguém cuja profissão não estava ligada diretamente à área da educação escolar. Tal fato não consiste em uma regra específica, em que as escolas devem adotar como denominação apenas o nome de pessoas cujas profissões estivessem vinculadas à área educacional.

A pedagoga nos informou que neste ano de 2018, a escola atende um total de 601 alunos, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino), desde o P5⁸ (educação infantil) até o 5º ano (ensino fundamental I)

⁷ Nos foi fornecido pela Escola Miguel Bepalhok apenas a cópia de uma parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição datado de 2017, cujo conteúdo tratava do seu histórico. Não tivemos, para tanto, acesso ao original e nem ao conteúdo integral do documento, o que dificultou a correta referência da obra.

⁸ P5: Nível 5 da pré-escola que antecede ao 1º ano do ensino fundamental I.

3.1.2 Histórico da Escola Pilares

Em 1995 na Av. São João nº 986 foi fundada a Pré-escola Diversão e Arte por iniciativa das Pedagogas Rosângela Guillhen Rocha Camilo e Rosana Mara Guillhen Rocha Pinheiro, oferecendo Ensino de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos.

No ano de 1998 as sócias e empreendedoras resolvem investir em um espaço físico escolar próprio, assim iniciam a construção de um prédio escolar com toda infraestrutura e exigências dos órgãos responsáveis, para atendimento tanto para alunos de Educação Infantil como de Ensino Fundamental I, situado na Avenida São João nº1015 bem próximo a antiga escola.

Em 2002 a escola já inicia o ano letivo no novo prédio, a escola Diversão e Arte destaca-se tanto pelo espaço físico quanto pela qualidade do ensino oferecido aos alunos, assim em 2003, com crescimento do número de alunos e por solicitação dos pais e demanda da comunidade social, foram implantados os cursos de Berçário e curso de Ensino Fundamental I-1º ao 4º ano. Com perspectivas promissoras e visão empreendedora a direção e equipe de profissionais que compõem o corpo docente, constroem um legado educacional transformando a entidade em Escola Pilares – Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2007 implantação do curso de Ensino fundamental II – 5º ao 8º ano.

No ano de 2009 de acordo com as determinações da lei, houve a mudança e implantação do curso de Ensino Fundamental de 9 anos, mudando do curso de Ensino Fundamental I e II para – 1º ao 9º ano.

Atualmente, a Escola Pilares oferece educação qualificada através de diferentes situações de ensino e aprendizagem, fundamentada nas correntes filosóficas educacionais, articulando estes saberes às tecnologias avançadas do contexto socioeconômico, com o objetivo de desenvolver harmoniosamente o aluno nos aspectos cognitivo, afetivo e social, buscando formação de cidadão autônomo e suficientemente capaz de viver sua cidadania.

Mudança da denominação de Pré-escola Diversão e Arte para Escola Pilares

A nova denominação escolar aconteceu com o crescimento importante da escola e da educação, assim foi estudado uma nova denominação que se encaixasse na visão de educação das pedagogas, e optamos para Escola Pilares – Educação Infantil e Ensino Fundamental, acreditando que os quatro pilares foram criados pensando em como a educação engloba mais do que imaginamos, e em como poderia evoluir, abordar aspectos importantes dentro do ambiente escolar, mantendo a alta qualidade e focando em criar novas gerações ainda mais preparadas para mudar e melhorar o mundo. Esses quatro pilares são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, esses “quatro pilares” propõe o direcionamento para os quatro tipos fundamentais de educação, cada um com objetivos específicos mas ainda assim diretamente ligados um ao outro focando no melhor desenvolvimento possível do estudante também como ser humano.

- **Aprender a conhecer**

Este pilar é focado principalmente na ideia de como permitir e gerar o aprendizado durante uma vida inteira. Ou seja, ele é mais focado em raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, nos processos cognitivos que permitem que o aprendizado aconteça. Mas além disso, este pilar foca na preocupação de despertar no estudante a vontade de aprender.

- **Aprender a fazer**

Este pilar é focado principalmente no desenvolvimento das habilidades de comunicação, o que inclui a capacidade de trabalhar com os outros e de gerenciar e resolver conflitos.

- **Aprender a viver juntos**

Atitudes e valores pessoais dos estudantes também são abordados. Nesse pilar são trabalhados a cultivação do respeito acima de tudo, o quanto o preconceito é errado, rivalidades milenares ou diárias em situações cotidianas, é o ensino como veículo de promoção à paz, tolerância e compreensão.

- **Aprender a ser**

O “Aprender a ser” destaca a importância da capacidade de autonomia e discernimento acompanhada da responsabilidade pessoal dentro de um grupo. Ou seja, mostra o papel essencial de cada um no todo.

Trata-se de um desenvolvimento mais amplo que envolve corpo, mente, inteligência, sensibilidade, senso ético, estético e a consciência da responsabilidade individual dentro da sociedade. É, de forma simplificada, o reflexo do desenvolvimento pessoal de todos os itens anteriores Ou seja, para que este pilar seja executado, todos os anteriores precisam ser cumpridos.

Todos esses pilares da educação devem ser o foco da nossa instituição de ensino, especialmente o aprender a ser, já que ele engloba os outros pilares e ajuda no desenvolvimento de não apenas bons alunos, mas ótimos seres humanos. Afinal, educação vai além de matemática e língua portuguesa, é quem somos hoje, quem fomos um dia, quem nossos filhos vão ser e o que o mundo vai se tornar. (PPP, 2013, p. 3-4).⁹

A direção administrativa da escola Pilares nos informou que neste ano de 2018 a instituição atende um total de 540 alunos, distribuídos em dois turnos (matutino, vespertino e/ou integral), ingressos a partir dos 4 meses no berçário (educação infantil) até o 9º ano (ensino fundamental II).

⁹ Nos foi enviado por e-mail este trecho referente ao PPP da Escola Pilares de 2013. Portanto, assim como também ocorreu com a instituição anterior, não tivemos acesso ao conteúdo completo do documento, tendo em vista que explicamos que utilizaríamos apenas a parte sobre o histórico desta instituição.

3.2 HISTÓRIAS DE VIDA COMO METODOLOGIA E CONTEÚDO DE ENSINO

Quando resolvemos trabalhar um conteúdo com nossos alunos, simultaneamente já definimos qual metodologia iremos utilizar ao ministrar esse conteúdo. Igualmente, também podemos verificar que tal fato não é diferente quando se trata do tema “histórias de vida”. Compreendemos que trabalhar com esse conteúdo consiste em estarmos nos deparando com um leque de possibilidades metodológicas para o seu desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 1º, I aponta para o conteúdo “história de vida”. O termo utilizado pela legislação é “vida familiar”, o que pode ao mesmo tempo dialogar ou se distanciar do tema “histórias de vida”, dependendo da perspectiva da leitura/interpretação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, p. 7).

Ao tratar da educação, a Lei demonstra que a mesma se encontra inserida em um processo amplo de formação do aluno e a vida familiar, constitui-se como elemento intrínseco desse processo. Desta forma, os professores de História, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), ao trabalharem com essa temática “histórias de vida”, acabam abordando mais especificamente sobre a vida do aluno, em seu âmbito familiar. Esse conteúdo por vezes é retomado nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Quando analisamos que a vida familiar exerce uma influência preponderante na forma como cada aluno se posiciona, com base em seus princípios, podemos verificar o que Oliveira (2013) aponta sobre esse ambiente em que a vida familiar é constituída:

Sem dúvida, o ambiente familiar é o primeiro lugar de relacionamento com o outro. A compreensão que adquirimos de nós mesmos e dos outros carrega as marcas dos primeiros ‘modelos de gentes’ com os quais deparamos [...] Entendemos por ambiente familiar o lugar em que são supridas as necessidades básicas do ser humano desde a mais tenra idade. O que somos constitui-se na relação estabelecida com as pessoas que cuidam de nós, nosso primeiro ponto de apoio para crescer e evoluir. (OLIVEIRA, 2013, p. 207).

¹⁰ No ano de 1996, o Ministério da Educação propôs os Parâmetros Curriculares da Educação, são regimentados por diretrizes que norteiam a educação básica no Brasil sendo elaborados por disciplinas escolares.

Portanto, podemos inferir que a formação educacional dos alunos está inserida em um contexto que se inicia antes mesmo destes adentrem ao universo escolar, ou seja, tudo que o cerca (família, sociedade, trabalho, etc.), contribui para seu desenvolvimento cognitivo, e a escola, enquanto instituição de ensino, sistematiza os conteúdos, de forma que o conhecimento se aplique em sua vida.

Nos reportamos à Oliveira (2013), no momento em que a autora versa sobre o desafio em aliar o ensino de conhecimentos científicos à aprendizagem dos ‘saberes indisciplinados’, ou seja, a vida rompe com os limites da sala de aula, da escola, e compreende um domínio que só diz respeito a ela mesma. Nas palavras da autora, “Estariamos à frente de uma questão paradoxal? Como aliar o ensino de conhecimentos científicos com a aprendizagem de saberes necessários para a vida?” (OLIVEIRA, 2013, p. 203).

Destacamos que em nossa pesquisa, o objeto pesquisado poderia ser caracterizado como documentação em arquivo escolar, tendo em vista que estas produções sobre suas histórias de vida dos ex-alunos, haviam permanecido guardadas no colégio. A busca por observarmos o que a legislação apresenta sobre a história de vida, ou mesmo qual a abrangência do conteúdo na área educacional, fez com que delimitássemos nosso foco de pesquisa e compreendêssemos que essa temática consiste num conteúdo clássico, já abordado há muito tempo por professores de diferentes disciplinas.

Ao pesquisarmos a respeito do que os documentos afirmam sobre a prática pedagógica, constatamos que o Art. 36, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância da utilização de metodologias de ensino e de instrumentos avaliativos que desenvolvam a iniciativa e a participação dos estudantes. Não apenas se limitando aos locais dos fatos históricos, bem como os nomes, datas, motivos e consequências, associadas aos mesmos.

Buscando compreender o que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em História da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (2008) apresenta como a disciplina de História e abordam sobre o conteúdo histórias de vida, verificamos que no item “Dimensão histórica da disciplina” encontra-se apresentado todo o contexto histórico da disciplina de História, a partir de sua inserção no currículo escolar no Brasil, em meados do século XIX, cujo foco central era estudar/investigar a história a partir dos seus heróis, através dos documentos oficiais.

Abordado por Circe Bittencourt (2008), o contexto histórico da disciplina de História, apresentando todas as mudanças pelas quais passou, considera que “As propostas

curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente” (BITTENCOURT, 2008, p. 103). Nessa perspectiva, é possível legitimar o trabalho do professor que utiliza a história de vida, enquanto conteúdo que contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Temos consciência da diversidade metodológica que abrange o trabalho com a história de vida, independente da fase escolar ou da disciplina de ensino. Portanto, nesta pesquisa, a atividade que desenvolvemos com nossos alunos teve como foco abordar a “história de vida” enquanto conteúdo, tendo em vista que o fato de termos trabalhado tal assunto, foi resultado do contato que tivemos com a caixa contendo as escritas de si dos ex-alunos.

Na medida em que liamos as narrativas dos ex-alunos para os nossos alunos do 6º ano, pudemos perceber os desdobramentos que estas leituras e análises provocavam no processo de aprendizagem histórica, gerado pelas produções escolares, pela vida familiar, pelas histórias de vida relatadas, compartilhadas por alunos de diferentes gerações/idades.

Podemos verificar na pesquisa de campo que realizamos nas duas escolas (pública e privada), que os alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), ao produzirem trabalhos sobre as escritas de si, utilizam seus arquivos familiares, tais como objetos, fotos, documentos de registro (certidão de nascimento), dentre outros. Germinari (2014), ao tratar sobre a utilização dos arquivos familiares na Educação Infantil, afirma

A inclusão de documentos históricos de arquivos familiares na Educação Infantil exige, pela sua natureza, uma Educação Histórica ancorada nos princípios da investigação histórica.

Com uma Educação Histórica baseada nos pressupostos epistemológicos da ciência histórica, o uso de fontes de arquivos familiares exige procedimentos metodológicos específicos, como coleta, identificação, organização e interpretação historiográfica. Nessa perspectiva metodológica, cabe ao professor definir estratégias de ação, fundamentadas nos princípios da historiografia, que envolvam os alunos e os familiares e colaboradores (proprietários dos documentos), com o objetivo de garantir a preservação dos documentos coletados.

É relevante, também, destacar que o uso dos documentos de arquivos familiares deve estar intrinsecamente relacionado aos conteúdos a serem ensinados. Dito de outro modo, os documentos selecionados devem promover a Educação Histórica dos alunos. (GERMINARI, 2014, p. 817-818).

Mesmo que nos relatos das escritas de si, tanto dos ex-alunos (1997) quanto dos nossos alunos (2016), estes tenham anexado fotografias do arquivo pessoal/familiar, nossa pesquisa analisa estes trabalhos como arquivos produzidos na escola.

Na medida em que nossos alunos dos 6º ano quiseram saber se também fariam os relatos de suas histórias de vida, percebemos o interesse dos alunos pelo assunto. Foi a partir dessa noção de permanência, expressada na fala de nossos alunos, que tivemos a certeza de que o conteúdo “histórias de vida” deveria ser trabalhado com eles.

Tendo em vista que estávamos lecionando a disciplina de História para alunos que haviam recém concluído uma etapa escolar (1º ao 5º ano) e estavam ingressando nesta nova fase (6º ano 9º ano), procuramos autores que abordassem o contexto histórico de como o Ensino de História foi/é ministrado aos alunos no Ensino Fundamental I (anos iniciais) com objetivo de nos situarmos, para planejarmos como iríamos trabalhar o conteúdo histórias de vida, de maneira que não fosse repetitivo, pois nossos alunos alegaram que já haviam feito as escritas de si durante os anos iniciais (1º ao 5º ano).

3.3 ENSINO FUNDAMENTAL I: ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)

Para nos situarmos de maneira correta em relação à nomenclatura vigente, citamos a alteração na forma que o Ensino Fundamental foi periodizado em níveis I e II, com duração total de nove anos: “O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano de 2010, conforme a Lei n 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009. (BRASIL, 2009, p. 5).

O nível I do ensino Fundamental corresponde do 1º ao 5º ano de escolarização, considerados os anos iniciais, enquanto que o Ensino Fundamental, nível II, compreende do 6º ao 9º ano, sendo considerados os anos finais.

Durante os cinco anos que compreendem o nível I do Ensino Fundamental, a criança ingressante de 5-6 anos que terminará o período com aproximadamente 10-11 anos, terá contato com o Ensino de História, sendo este transmitido por meio de uma abordagem adequada à sua faixa etária. Segundo Bittencourt (2008), essa adequação curricular foi resultado das mudanças empreendidas na área da educação, a partir de 1980, quando foram efetivadas com a aprovação destas propostas curriculares nos anos 90 os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), bem como as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), ambas respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96.

Mesmo com as mudanças empreendidas, Bittencourt (2008) alerta sobre as “tradições escolares” que permanecem, e que estão presentes nos conteúdos e métodos. Basicamente, essas mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990 não ocorreram apenas no

Brasil, mas sim, em muitos outros países, tendo em vista que o nosso Ensino de História recebe influências de outros países, como a França, por exemplo. Segundo a autora, a tendência de estabelecer um modelo “comum” de ensino é fruto dos países emergentes que querem implantar a lógica do mundo “globalizado”.

Retomando um pouco sobre o contexto histórico de como era ensinada a História na década de 1970, sabe-se que o Ensino de História era ministrado nas escolas públicas de maneira “mais superficial”, ou seja, os temas não eram aprofundados, sendo reduzido à aplicação de testes e/ou trabalhos em grupo, no intuito de dinamizar as avaliações, pois havia um grande número de alunos por sala.

Para Cainelli e Oliveira (2011), a noção de “saberes” destes professores que lecionam ao Ensino Fundamental I, “abrange diferentes categorias, como: disciplinares, curriculares e experienciais” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 128-129). Desta forma, segundo as autoras, os professores têm formação nas áreas do conhecimento, o que por sua vez se restringe a uma determinada disciplina (História, Geografia, Matemática, dentre outras). Portanto, o professor dos anos iniciais leciona diversas disciplinas, as quais independem de sua área de formação.

Em relação aos saberes curriculares que os professores devem, segundo as autoras, se apropriar, tem-se que “são compostos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e apresentados como modelos de cultura erudita”. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 129). Por fim, as pesquisadoras que aplicaram seu estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental destacam os “saberes experienciais”, como aqueles adquiridos a partir da prática pedagógica (experiência) de cada professor. Nas palavras das autoras:

Outra linha de investigação destaca que as pesquisas sobre saberes de professores precisam contemplar o fato de que não há “saber” e sim “saberes” [...] Sendo plural, abrange diferentes categorias, como: os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os primeiros correspondem aos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (Matemática, História, Ciências da Natureza, etc.) e emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são compostos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e apresentados como modelos de cultura erudita. Estão presentes nos programas escolares que o professor deve aprender para ensinar. E, por fim, os saberes experienciais – definidos como os baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, brotando da experiência individual e coletiva. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 128-129).

Cientes de que os saberes são plurais e que cada professor é único em sua maneira de ensinar, por mais que possa ter alguns “modelos de professores” como referências para sua prática profissional, o que é e como é ensinado, compõe o que é importante; porém, como o aluno aprende o que lhe é ensinado, consiste em algo imprescindível de ser considerado.

O foco central, a partir destas propostas curriculares, se concentrou no ensino e na aprendizagem, segundo aponta Bittencourt (2008), sendo que antes o foco era no ensino. Houve um amplo debate sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados nas escolas públicas, pois o debate girava entorno da “pedagogia de conteúdos” (BITTENCOURT, 2008, p. 105), bem como se os conteúdos trabalhados nas escolas públicas seriam os mesmos daqueles trabalhados nas escolas particulares. Isto acabou gerando em nós a intenção de realizar a pesquisa de campo (visita às duas escolas, pública e privada), para observarmos como o conteúdo histórias de vida é [ou não] abordado.

Sobre a aprendizagem destes conteúdos em História, considera-se:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc. (BITTENCOURT, 2008, p. 106).

A partir desta mudança na concepção histórica, gerada pelas reformulações das propostas curriculares, vale ressaltar que o método de ensino também sofreu alterações, tendo em vista que o método utilizado pelo professor de História diz muito sobre sua concepção da História. Essa abordagem sobre o contexto histórico do Ensino de História, principalmente no Ensino Fundamental I e II, tem como finalidade compreender como esse ensino se estabeleceu, a partir da década de 1980, e quais as suas características inerentes ao Ensino Fundamental I, no que se refere ao trabalho com a temática “história de vida”, estabelecendo assim um paralelo sobre a forma como a temática é trabalhada na escola pública e na escola particular.

A respeito das propostas curriculares de História, Bittencourt (2008) cita algumas características, das quais iremos apresentar somente duas, as quais entendemos ser mais importantes para nosso trabalho:

- A aceitação de que o aluno possui um *conhecimento prévio* sobre os objetos de estudos históricos, obtidos pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- A introdução de estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2008, p. 112).

Portanto, inferimos a partir desta colocação da autora que valorizar os saberes que o aluno traz consigo (conhecimento prévio), sob os pressupostos da Educação Histórica, potencializa o aprendizado do mesmo. Desta forma, trabalhar com a temática “histórias de vida” consiste em articular/valorizar o que lhe é próprio, oportunizando que o mesmo se aproprie do conhecimento histórico ao pensar historicamente, compreendendo que ele também é um sujeito histórico.

Primeiramente, vale ressaltar que os conteúdos de História concernentes ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), basicamente partem do pressuposto de trabalhar o que está mais próximo ao aluno (ele como sujeito histórico, por exemplo), para depois se tornar mais abrangente conforme os anos letivos vão avançando, abordando conteúdos relacionados a seu entorno ou ao mundo que o cerca (família, bairro, município, Estado). Segundo afirma Oliveira (2013):

Um dos conteúdos clássicos para esse nível de ensino é o trabalho com a identidade, com a história de vida dos alunos, de suas famílias, enfim, questões relacionadas a seu entorno, capazes de desencadear noções de pertencimento a determinado grupo social. (OLIVEIRA, 2013, p. 206).

Buscando compreender como o conteúdo “histórias de vida” é trabalhado em diferentes escolas que atendem a alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), fomos à duas escolas, sendo uma da rede pública municipal de ensino e a outra da rede privada, na cidade de Londrina-Pr.

3.3.1 Abordagem do Conteúdo “Histórias de Vida” no Ensino Fundamental I

Para sabermos como as histórias de vida são trabalhadas, por que são trabalhadas e qual a importância delas para o aprendizado do conhecimento histórico, fomos à duas escolas observar como o conteúdo histórias de vida é abordado por tais instituições de ensino. Tendo em vista que nossos alunos dos 6º anos haviam concluído essa etapa (1º ao 5º ano), nós nos propusemos a fazer essa pesquisa de campo para observar como esse conteúdo estaria presente nessa etapa.

Nos foram cedidos, por estas escolas visitadas, alguns trabalhos produzidos por alunos sobre este conteúdo, no intuito de que os analisássemos, além da disponibilização de acesso ao livro didático¹¹ utilizado, no caso da escola pública, e às apostilas¹², no caso da escola particular.

Podemos verificar que abordar sobre este conteúdo consiste em algo muito particular da vida do aluno, principalmente pelo fato de que este irá relatar informações que ele seleciona por terem marcado sua vida. Geralmente, ao fazer uso desse conteúdo, o professor trabalha com a história *da vida* do aluno, configurando em um compilado de informações sequenciais (ou não), basicamente que seguem um ‘roteiro’ comum, a partir do ano de nascimento do aluno, fatos marcantes, expectativas, dentre outros temas.

Associado ao trabalho cujo tema abordado era sobre a “história de vida”, desenvolvido por dois alunos da rede municipal e dois alunos da rede privada de ensino, nos foram disponibilizados os materiais didáticos (livro didático e apostila) que os respectivos anos letivos utilizavam. Porém, vale ressaltar que nosso objetivo para com essa pesquisa não está centrado na análise destes manuais (materiais didáticos), mas sim, em observar como/porque o conteúdo história de vida é trabalhado nestas escolas. Portanto, estes manuais didáticos se configuram enquanto recursos utilizados pelo professor para dar suporte ao trabalho com o conteúdo história de vida.

Para que pudéssemos fazer a análise sobre a abordagem da temática, obtivemos dois trabalhos de alunos da rede pública municipal, produzidos nos anos de 2011 e 2017 por alunos do 5º ano, e também dois trabalhos de alunos da rede privada, sendo de uma aluna do 4º ano, desenvolvido no ano de 2014 e de um aluno do 2º ano, produzido no ano de 2016.

Considerando a visita realizada na escola municipal da cidade de Londrina, tivemos acesso a dois trabalhos sobre história de vida, os quais foram produzidos por um aluno no ano de 2011 e por uma aluna no ano de 2017, respectivamente. Os nomes concernentes aos alunos serão preservados, sendo que a identificação destes será feita por meio da atribuição de nomes fictícios. Fizemos também algumas perguntas para uma professora que leciona nessa escola municipal há mais de 20 anos, que em 2011 era professora da turma da 4ª série (hoje 5º ano) e trabalhou com seus alunos sobre a temática “história de vida”. O relato que analisamos desta turma foi produzido pelo aluno “Augusto” e para denominar a docente responsável, utilizaremos o nome fictício “Dora”.

¹¹ BARROS, Darci Alda *et al.* **Paraná povo e chão**: história e geografia regional, 4º ou 5º ano. 1 ed. Curitiba: Base Editorial, 2014.

¹² SOUZA, Daniela dos Santos. **História**: 2º ano. v. 1 Curitiba: Positivo, 2012.
_____. **História**: 4º ano. v. 1 Curitiba: Positivo, 2013.

A professora “Dora” nos relatou que anteriormente, na escola municipal que leciona, trabalhar com a temática “história de vida” era algo comum a todos os anos letivos do Ensino Fundamental I, sendo usados diversos enfoques, como por exemplo, História de vida *versus* Família; ou História de vida *versus* Espaço/Local (moradia, cidade, etc.).

Segundo a professora “Dora”, cada ano letivo se aprofundava sob um determinado aspecto. Com o passar do tempo, as professoras desta escola municipal, em reunião, verificaram que estava havendo uma repetição desta temática, mesmo se ramificando nos seus mais diversos aspectos, acarretando no desinteresse dos alunos e da família. Decidiram então que a temática “história de vida” seria abordada no início do Ensino Fundamental I, entre 1º e/ou 2º ano, e retomada no final desta etapa, ou seja, no 5º ano.

A professora “Dora” relatou o quão difícil é trabalhar sobre a história de vida com os alunos, tendo em vista que essa abordagem “toca” em pontos muito delicados, para virem “à tona”. Famílias com histórias de memórias que eles não querem abordar, sobre quem é o pai da criança, por exemplo. Segundo Dora, a omissão dos familiares durante a atividade, pode ser uma estratégia para evitar conflitos.

Analisamos o trabalho realizado pelo aluno “Augusto” da escola municipal, desenvolvido no ano de 2011 durante o período em que estudava na 4ª série (atual 5º ano) e no qual relata sobre sua história de vida. Ressaltamos que estes quadros contendo trechos das narrativas dos alunos que analisamos, correspondem a trabalhos substantivos e epistemológicos, que podem dar origem a outras pesquisas, a partir dessas ideias de conhecimentos prévios.

Quadro 3 - Trecho da narrativa do aluno “Augusto” - 4ª série/5º ano, 2011

2001

“Esse ano realmente prometia para meus pais, pois já estava me preparando lá no céu para descer.

No mês de março me instalei na barriga da mamãe e lá fiquei, só curtindo o conforto quentinho por vários meses.

Oh vida boa! Imagina só: comer e dormir, dormi e comer...crescer e novamente comer, dormir e crescer.

Ah, às vezes eu jogava um futebol na barriga da mamãe e dava uns belos chutes... Até que eu dei umas cambalhotas e me enrolei todo no cordão umbilical.

Já viu né? Tive que nascer antes da hora ou morreria enforcado”

Fonte: Dados da pesquisa.

Ele segue um roteiro pré-estabelecido pela professora Dora, contendo na contracapa do trabalho algumas informações básicas sobre ele, como nome completo, nome do pai, mãe,

irmã, avós paternos e maternos, data de nascimento, nome do hospital, peso e altura que nasceu, tipo de parto (cesárea/normal), cidade e Estado.

Sua narrativa foi escrita na primeira pessoa do singular, dando início a sua história a partir do ano de 2001, relatando, inclusive, a fase intrauterina. Segue uma sequência de fatos importantes que marcaram sua vida, anexando fotografias. Fica nítida a intervenção ou participação da família na composição da narrativa, pois é “impecável”, contendo um linguajar elaborado e ao mesmo tempo envolvente. O Quadro 3 transcreve um trecho de sua narrativa, quando o mesmo relata sobre a fase intrauterina.

Nesta parte da narrativa, podemos perceber características de uma religiosidade muito evidente, desde o momento em que o aluno apresenta sua concepção – “já estava me preparando lá no céu para descer” –, até a fase intrauterina, contada em primeira pessoa do singular, como se lembrasse de cada detalhe desta fase, ou seja, se apropria do relato que alguém lhe contou, provavelmente sua mãe ou algum responsável e transfere isto para sua narrativa. O incidente do cordão umbilical rompe com a possibilidade de um nascimento idealizado.

Na sequência, ele segue narrando sobre como seu nascimento era esperado, como foi a reação dos pais e familiares, pois era o primeiro filho e neto da família. Utiliza como marcadores em sua narrativa suas festas anuais de aniversários, viagens à praia nos finais de ano, nascimento do primo, da prima e da irmã. Destaca momentos de tristeza, com a perda de entes queridos, como bisavó materna, bisavó paterna, bisavó materna, avô materno. Relata também problemas de saúde, como sopro no coração e hipertensão da mãe.

Quadro 4 - Trecho da narrativa do aluno “Augusto”- 4ª série/5º ano, 2011

2011

Agora já estou na quarta série com a professora “Dora”. Estou chegando na reta final de uma etapa de minha vida.

O futuro a DEUS pertence, pois só ele sabe o que vai acontecer esse ano. Eu espero que seja abençoado, cheio de saúde, fartura, amor e paz.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em sua narrativa, a escola é um tema de destaque, pois é citada desde seu ingresso no maternal, quando chorou por uma semana durante a fase de adaptação, até a passagem de série por série, citando os nomes das professoras. Demonstra não ter dificuldades de aprendizagem, e também gostar de ir à escola. Relata sobre a mudança de escola, quando foi

estudar na 1ª série (atual 2º ano), do Ensino Fundamental I, sentindo muita insegurança, mas se adaptando depois.

Descreve a mudança de religião da família como um aspecto importante, quando começam a frequentar a célula (reuniões religiosas). Por fim, apresenta as expectativas para o ano em que concluiu seu relato (2011).

A partir dessa narrativa, podemos notar que o aluno apresenta a história de sua vida por meio do relato de uma sequência dos fatos que ocorreram, em cada um dos anos citados (2001-2011). Fica evidente a participação da família na composição de seu relato, demonstrando assim que ele pesquisou sobre sua história de vida. As fotografias anexadas constituem uma fonte iconográfica, que comprovam os fatos relatados.

Ao abordar diversos os temas (nascimento, aniversários, viagens, falecimentos, escola, irmã, problemas de saúde, expectativas futuras), o aluno demonstra aquilo que considera importante no decorrer de sua vida, sejam aspectos bons ou ruins, momentos felizes ou de tristezas. Portanto, ao desenvolver esse trabalho no último ano do Ensino Fundamental I, ou seja, anteriormente denominada 4ª série e atualmente 5º ano, conclui essa etapa escolar e faz “uma retrospectiva de tudo que já viveu”.

Já no trabalho desenvolvido pela aluna da rede pública municipal de ensino do 5º ano (2017), e cujo nome fictício atribuiremos como “Amanda”, podemos tecer algumas considerações. Primeiramente, a professora passou um roteiro a ser seguido pelos alunos para a elaboração do trabalho, no qual constam as orientações relacionadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Roteiro para elaboração do trabalho sobre “História de vida”

<p>TRABALHO DE HISTÓRIA: Linha do tempo da minha vida</p>
<p>Roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capa (Nome da escola, da criança, da turma, da professora e uma ilustração) • Contracapa (Informações pessoas: nomes dos pais, irmãos, avós, data de nascimento, hospital, peso, altura, tipo de parto, cidade, Estado e outras informações que achar importantes.) • O trabalho deve conter fotos e informações de acontecimentos marcantes desde o nascimento até hoje. Deve ser feito ano a ano para contar sobre sua vida. • O trabalho pode ser encadernado, pois após a apresentação e correção, será devolvido ao aluno • Data de entrega: 28/03/2017 – terça-feira • Valor: 30 pontos <p style="text-align: center;">Aproveite esse momento para conversar com seus pais e familiares, vocês vão gostar! Divirtam-se!</p> <p>Bom trabalho, prof “Luana”</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do roteiro elaborado pela professora, cujo nome fictício iremos denominar “Luana”, podemos verificar que os alunos do 5º ano (2017) desta escola municipal, teriam uma orientação para seguir. Trata-se de uma história de vida sendo narrada sob uma orientação prévia, o que não configura um relato “livre”, mas sim uma sequência pré-formulada. As orientações detalhadas vão desde a estrutura do trabalho (capa, contracapa, encadernado) até o conteúdo abordado por este, contendo as informações pessoais do aluno, requerendo que “deve conter fotos e informações de acontecimentos marcantes desde o nascimento até hoje. Deve ser feito ano a ano para contar sobre sua vida”.

O próprio título da atividade – *Linha do tempo da minha vida* – induz que o trabalho deverá conter uma certa linearidade, cuja sequência deverá ser lógica, e logo depois reafirma na descrição a maneira como o trabalho deve ser desenvolvido.

Ao término do roteiro, a professora sugere que este trabalho será uma oportunidade de aproximação familiar, tendo em vista que os alunos precisarão conversar com seus familiares, a fim de obter maiores detalhes sobre sua história de vida. Finaliza as orientações desejando que os alunos se divirtam ao fazê-lo. Inferimos que, mesmo sendo um trabalho escolar, com o peso da nota que será atribuída, a pressão do prazo da entrega e a exigência de um roteiro a seguir, a professora deseja que este fomente uma aproximação familiar, bem

como a diversão em desenvolvê-lo, proporcionando aos alunos a ampliação do conhecimento sobre suas próprias histórias.

Quadro 6 - Trecho da narrativa da aluna “Amanda”- 5º ano, 2017

ANO DE 2017

*Hoje eu sou assim... Uma menina alegre, amada pelos meus pais, familiares e amigos...
Estou no 5º ano C, com uma professora super legal, a “Luana”, com amigos bacanas e uma vida inteira pela frente.
Agradeço à DEUS por ser perfeita, saudável e feliz!*

Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna “Amanda”, inicia sua narrativa cumprindo as determinações exigidas pela professora, como a confecção de capa e contracapa. Aborda alguns temas, como seu nascimento, o problema de saúde (refluxo gastresofágico), o aniversário, o brinquedo (motoca), o relacionamento com os avós, a viagem à praia, seu ingresso na escola aos 3 anos, a copa do mundo (2014), e finaliza narrando que está atualmente estudando no 5º ano (2017).

Segue uma sequência de acontecimentos, iniciando no ano de 2007 (nascimento), inserindo algumas fotografias, depois pontua o ano de 2008, narrando alguns acontecimentos, segue para os anos de 2009 e 2010 e “pula” quatro anos de sua vida, indo relatar o ano de 2014. Novamente “dá um salto” temporal, indo para o ano de 2017, finalizando sua narrativa conforme descrito no Quadro 6.

A narrativa desenvolvida pela aluna “Amanda” é bem sucinta, sem muitos detalhes sobre os marcadores elencados.

O livro didático utilizado nesta escola municipal intitulado *Paraná povo e chão: história e geografia regional*, das autoras Darci Alda Barros, Maria Dilonê Pizzano, Marlene Marques e Tânia Maria Iakovacz Lagemann (2014), aborda basicamente em seu conteúdo aspectos sobre a noção do aluno enquanto sujeito histórico, enfatizando o desenvolvimento de uma identidade regional e também cultural, cujo tema central é o Estado do Paraná.

Quadro 7 - Fragmento do livro didático

Você se identifica com algumas das crianças que aparecem nas fotos acima? Sabia que elas fazem parte da história do local onde moram?

Vamos refletir sobre como você, criança paranaense faz parte da história da ocupação e transformação do estado do Paraná, e pode ajudar a modificar sua história e sua paisagem por meio de suas ações.

Fonte: BARROS et al., 2014, p. 29.

No livro didático citado, o capítulo 3 abrange a parte responsável por abordar a temática “história de vida”, intitulado *Eu, uma criança paranaense* e subtítulo *História, criança, tempo e espaço*. Logo abaixo do título e do subtítulo, seguem representadas fotografias de crianças “de antigamente” e de crianças “de hoje”. Abaixo das imagens, estão elencadas algumas questões para instigar os alunos sobre o conteúdo do capítulo do livro didático, conforme citamos no Quadro 7, acima.

O intuito das autoras é “chamar a atenção” dos alunos para o conteúdo que será abordado pelo capítulo. A partir dessas questões, inferimos que elas apresentam fotografias de crianças do passado, propondo indagações que fomentem a reflexão dos alunos, trabalhando de certa forma (não explícita) com a “empatia histórica”, conceito de segunda ordem.

A partir de nossa leitura, podemos levantar a hipótese de que as autoras do livro didático, ao instigarem os alunos a se identificar com aquelas crianças da foto do livro, acabam sugerindo que estas têm “algo em comum”, pois também moram no mesmo local (Estado do Paraná), gerando nestes alunos a associação de que eles também possuem a capacidade de agir/intervir na história e na paisagem (por ser um livro didático que contempla as disciplinas de História e Geografia). Seguindo essa linha de raciocínio, inferimos que os autores partem de uma concepção identitária para trabalhar a história de vida ligada ao lugar de nascimento.

Noções do que representa a infância são passados, até que inserem um tópico intitulado “Minha história, minha família” (BARROS *et al.*, 2014, p. 32), abaixo do título deste tópico, onde encontram-se fotografias de três tipos de famílias, de lugares e composições diferentes, porém, com a predominância da composição de família tradicional, formada por pai, mãe, filhos. O Quadro 8 transcreve o trecho que aborda tal tópico do capítulo do livro didático:

Quadro 8 - Fragmento do livro didático

A nossa história é construída por vários elementos. O lugar onde vivemos, as pessoas com quem convivemos e a nossa família são alguns dos muitos elementos que contribuem para nossa história.

Essa história é registrada de várias formas, como em fotografias, nas lembranças nossas e de outras pessoas, em documentos oficiais, entre outras formas.

Fonte: BARROS et al., 2014, p. 32.

Para fazer com que os alunos se atentem às informações citadas no Quadro 8, de que suas vidas estão envolvidas em outras vidas e de que têm registros que contam sobre suas histórias de vida, o livro didático traz atividades a serem desenvolvidas neste tópico, compreendidas nos fragmentos do Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Fragmento do livro didático

Trabalho de campo

A certidão de nascimento é o primeiro documento pessoal e o mais importante, pois é o registro civil, comprova nosso nome, data e lugar de nascimento, entre outros dados.

1. Consulte sua certidão de nascimento e copie no caderno as seguintes informações: país, estado, comarca ou município, número da folha, livro, data de registro, data do nascimento, hora, sexo, cor e seu nome completo.

2. No poema “Que fim levou a infância”, da página 30, o autor fala de experiências infantis que atualmente pouco são praticadas. Nossa proposta é que você faça um inventário sobre sua história. Para tanto, procure as fontes ligadas a você, além do registro de nascimento, como: fotos, boletim escolar e informações em entrevistas com sua família e seus amigos.
3. Para registrar os momentos de sua história siga o seguinte roteiro:
 - Anote o dia, mês e ano que você nasceu.
 - Pergunte aos seus pais sobre acontecimentos no seu bairro, cidade ou país, que eles se lembram que ocorreram no ano de seu nascimento. Anote a informação ao lado do seu ano de nascimento.
 - Pense e anote quais as brincadeiras que você mais gostava quando era menor e quais ainda gosta. E aquelas que você não brinca mais. Justifique por que deixou de brincá-las.
 - Anote o ano em que você entrou na escola. Pergunte aos seus familiares, aos professores e funcionários da escola sobre os acontecimentos no seu bairro, cidade ou país, que eles se lembram que ocorreram naquele ano. Anote a informação ao lado do ano de sua entrada na escola.
 - Pense e anote desde que você entrou na escola, quais foram os acontecimentos mais importantes na sua vida? E os acontecimentos que você se lembra que ocorreram no seu bairro, cidade ou país.

Fonte: BARROS et al., 2014, p. 33.

Observando o livro didático *Paraná povo e chão: história e geografia regional*, mais especificamente a atividade proposta anteriormente citada, é possível perceber que este demonstra inúmeras possibilidades de trabalho com os alunos: análise de documento (atividade 1); concepções do que são fontes históricas, relacionadas aos arquivos familiares (atividade 2); elaboração de uma narrativa sobre a história de vida, seguindo um roteiro bem especificado e interativo com o contexto histórico (atividade 3). As propostas do livro didático são bem interessantes, porém, o roteiro passado pela professora, contendo as orientações para elaboração do trabalho realizado pela aluna “Amanda”, demonstram que houve autonomia da professora ao produzir seu próprio roteiro.

Podemos verificar que essa escola da rede municipal manteve a abordagem deste conteúdo (história de vida) relacionado à disciplina de História, ao percebermos que trabalham com as fontes históricas, relacionam o contexto histórico que permeia os acontecimentos da vida do aluno, bem como inferimos sobre os conceitos de mudanças e permanências, presentes nas comparações.

A seguir, a síntese da análise que realizamos na escola pública encontra-se organizada no Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese da análise feita na escola pública municipal

ESCOLA:	Municipal de Londrina-PR
ALUNO: “Augusto”	5ª série/4º ano- 2011
ALUNA: “Amanda”	4º ano- 2017
LIVRO DIDÁTICO	Paraná povo e chão: história e geografia regional, 4º ou 5º ano. 1 ed. Curitiba: Base Editorial, 2014

Fonte: Dados da pesquisa.

Para desenvolvermos nossa pesquisa sobre como o conteúdo “histórias de vida” é abordado na rede privada do Ensino Fundamental I (anos iniciais), conversamos com a coordenadora pedagógica para explicar nosso trabalho de pesquisa bem como para entender a forma como ocorre a abordagem dessa temática nesta escola particular da cidade de Londrina-PR. Tanto o nome da escola, quanto o da coordenadora pedagógica serão preservados, assim como o nome dos alunos que nos forneceram o trabalho escolar para serem analisados serão preservados e atribuídos nomes fictícios aos mesmos.

A coordenadora pedagógica desta escola privada nos explicou que a temática “história de vida” é abordada de forma “livre”, ou seja, não está restrita a apenas um ano letivo, podendo ser desenvolvida com os alunos em qualquer momento, dependendo principalmente do planejamento de cada professor regente de sala. Como material para análise, tivemos acesso a dois trabalhos desenvolvidos pelos alunos, sendo um trabalho confeccionado em 2014 por uma aluna do 4º ano, e outro trabalho confeccionado em 2016 por um aluno do 2º ano, fato este que comprova o que havia dito anteriormente pela coordenadora pedagógica, que a história de vida, enquanto metodologia de ensino, não está restrita a apenas uma faixa etária/ano escolar.

Perguntamos sobre quais os procedimentos adotados pela coordenação pedagógica, no sentido de orientar o trabalho docente, no desenvolvimento desta temática em específico. A coordenadora nos respondeu que cada professor tem autonomia para desenvolver um roteiro com sua turma. Depois de elaborado, o roteiro deve ser enviado por e-mail para a coordenadora, para que ela possa encaminhar à secretaria para serem reproduzidas as cópias do documento e, conseqüentemente, estes sejam anexados às agendas escolares dos alunos. Ela também nos explicou que, após a realização dos trabalhos pelos alunos, ocorre uma apresentação dos mesmos aos colegas, para que haja um compartilhamento das histórias de vida que foram narradas, bem como a exposição destes trabalhos em eventos.

Solicitamos à coordenadora pedagógica que nos disponibilizasse o material didático utilizado (apostila), para que pudéssemos observar de que forma o conteúdo deste material aborda a temática “história de vida”. Como tivemos acesso a dois trabalhos, sendo um do 2º ano e outro do 4º ano do Ensino Fundamental I, as apostilas que nos foram concedidas para análise eram referentes a esses respectivos anos letivos (2º e 4º ano).

Segundo a coordenadora, o material didático fornece acesso virtual aos alunos, sobre todos os conteúdos disponíveis neste, sendo uma apostila por bimestre, contendo todas as disciplinas em cada apostila, totalizando 4 apostilas anualmente. Iremos abordar sobre o trabalho da aluna do 4º ano e do aluno do 2º ano, cujas narrativas foram desenvolvidas respectivamente nos anos de 2014 e de 2016. Apresentaremos de que forma as apostilas do 4º ano (1º bimestre/ volume 1) e do 2º ano (1º bimestre/ volume 1) abordam sobre essa temática.

Abaixo, no Quadro 11, elaboramos um quadro síntese, referente aos dados que analisamos na escola da rede particular, do Ensino Fundamental (anos iniciais):

Quadro 11 - Síntese da análise feita na escola da rede privada de ensino

ESCOLA:	Particular de ensino- Londrina-PR
ALUNA: “Valentina”	4º ano- 2014
ALUNO: “Thiago”	2º ano- 2016
MATERIAL DIDÁTICO (APOSTILA: SISTEMA POSITIVO DE ENSINO)	SOUZA, Daniela dos Santos. História: 2º ano. v. 1 Curitiba: Positivo, 2012. _____. História: 4º ano. v. 1 Curitiba: Positivo, 2013.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos o conteúdo abordado por esse material didático¹³, referente ao 4º ano, basicamente o conteúdo trabalhado sobre a “história do cotidiano”¹⁴, conduzindo o aluno para observar no capítulo 1 aspectos sobre o “Cotidiano dos brasileiros nos séculos XX e XXI” (SOUZA, 2013, p. 4), e no capítulo 2 da apostila, abordagens acerca da temática “Cotidiano dos brasileiros do século XV ao XIX” (SOUZA, 2013, p. 14).

Ao analisarmos o material didático, que no caso da escola pública municipal é o livro didático e na escola da rede privada, consiste na apostila, podemos observar se a abordagem que este traz sobre a temática da história de vida pode interferir (ou não) na forma como o

¹³ SOUZA, Daniela dos Santos. História: 4º ano. Curitiba: Positivo, 2013.

¹⁴ Sobre a temática “história do cotidiano”, abordamos capítulo 2.2, assim como os temas relacionados que se aproximam de nossa temática “história de vida”.

professor desenvolve este conteúdo. Verificamos que, ao solicitar à sua turma do 4º ano um trabalho em que os alunos relatassem sobre suas histórias de vida, a professora teve como objetivo aproximar o conteúdo explanado pelos capítulos 1- *Cotidiano dos brasileiros nos séculos XX e XXI*, e 2- *Cotidiano dos brasileiros do século XV ao XIX*, com o cotidiano de seus alunos. O que podemos inferir a partir do trecho transcrito no Quadro 12:

Quadro 12 - Fragmento da Apostila (Sistema de Ensino Positivo)

Você já parou para pensar que as crianças do passado, assim como as do presente, se ocupavam de diversas atividades no dia a dia? E já pensou que as crianças do passado tinham algumas práticas muito semelhantes às que temos atualmente?

Carlos Drumond de Andrade, poeta brasileiro, retratou em seus poemas características da sua infância.

Fonte: SOUZA, 2013, p. 6.

A aluna do 4º ano (2014), cujo nome fictício denominaremos como “Valentina”, desenvolveu sua narrativa a partir dos fatos marcantes em sua trajetória de vida, tomando como fato inicial de sua história o ano de seu nascimento (2005), a partir do qual se sucederam outras datas, como aniversários, fase escolar, passeios e viagens, nascimento do irmão, formatura da pré-escola (nível 5), não demonstrando momentos de frustrações/tristezas. Sua narrativa segue uma linha do tempo, com as respectivas datas na parte superior, com fotografias abaixo, no tamanho 3x7, com o relato sobre aquele fato marcante, logo abaixo da fotografia. Em um trecho de sua história, a aluna conta sobre seus brinquedos:

Quadro 13 - Trechos da narrativa da aluna “Valentina”- 4º ano, 2014

2007 - *Desde pequena amava minhas bonecas e costumava chamar elas de “fia”*

2008 - *Eu fui na exposição com 2 aninhos e eu amava brincar no carrossel.*

2013 - *O meu aniversário de 8 anos foi na escola Reino Encantado e eu dei o primeiro pedaço de bolo para minha professora.*

Fonte: Dados da pesquisa

Os brinquedos são “amuletos” que as crianças têm em sua infância e que lhes revelam sobre o mundo real, a partir desse “mundo do faz-de-conta”. Mesmo quando crescem, as lembranças da infância e dos seus brinquedos e brincadeiras, ocupam um espaço privilegiado em sua memória e coração, sejam elas boas ou não. Os passeios, as

comemorações de aniversários e a professora são descritos nos trechos da narrativa citada, como fatos que foram escolhidos para serem compartilhados no trabalho. Podemos perceber, a partir das evidências, a distinção entre a história vivida e a história narrada (alguns fatos são relatados).

Como o outro material disponibilizado pela escola privada para analisarmos era referente à produção de um aluno do 2º ano, nós observamos o material didático (apostila) referente ao 2º ano¹⁵, para que assim pudéssemos fazer a associação entre como o conteúdo de histórias de vida é abordado neste período, a partir da análise tanto da narrativa quanto da apostila.

Podemos verificar que no primeiro bimestre do ano letivo, este material apresenta dois capítulos passíveis de serem trabalhados, com os respectivos títulos: 1- *Conversas sobre a História*, e 2- *Conversas sobre a história de outras crianças*. Podemos conceber, a partir da abordagem dos dois capítulos, que estes introduzem a História de maneira a aproximá-la do aluno. Iniciamos o capítulo 1 da apostila com o seguinte trecho de abertura, conforme Quadro 14:

Quadro 14 - Fragmento da apostila (Sistema Positivo de Ensino)

Vamos começar a estudar História?

Para isso, precisamos primeiro refletir: o que é História? Como conseguimos informações sobre ela e como a nossa vida pode ser contada?

Fonte: SOUZA, 2012, p. 4.

Portanto, a partir deste trecho de abertura do capítulo 1 do material didático, constatamos que a disciplina de História se aproxima da história de vida do aluno, por meio de elementos que fazem parte do contexto de vida da criança, como os brinquedos, as brincadeiras, fazendo um paralelo com os mesmos elementos relacionados às crianças do passado. Em seguida, a noção de tempo é trabalhada com os alunos do 2º ano, através das atividades que estes realizaram no dia anterior, como: o que comeram? com quem conversaram? (SOUZA, 2012, p. 11).

Na sequência, o material didático do 2º ano aborda a maneira como as conversas com pessoas (história oral), os documentos e objetos ajudam a contar fatos sobre o passado. Trabalha as mudanças e permanências, ao definir a faixa etária de 2 anos, com parâmetro para essa comparação (tamanho, tipos de roupas, brinquedos/brincadeiras). O objetivo do capítulo

¹⁵ SOUZA, Daniela dos Santos. *História: 2 ano*. v. 1. Curitiba: Positivo, 2012.

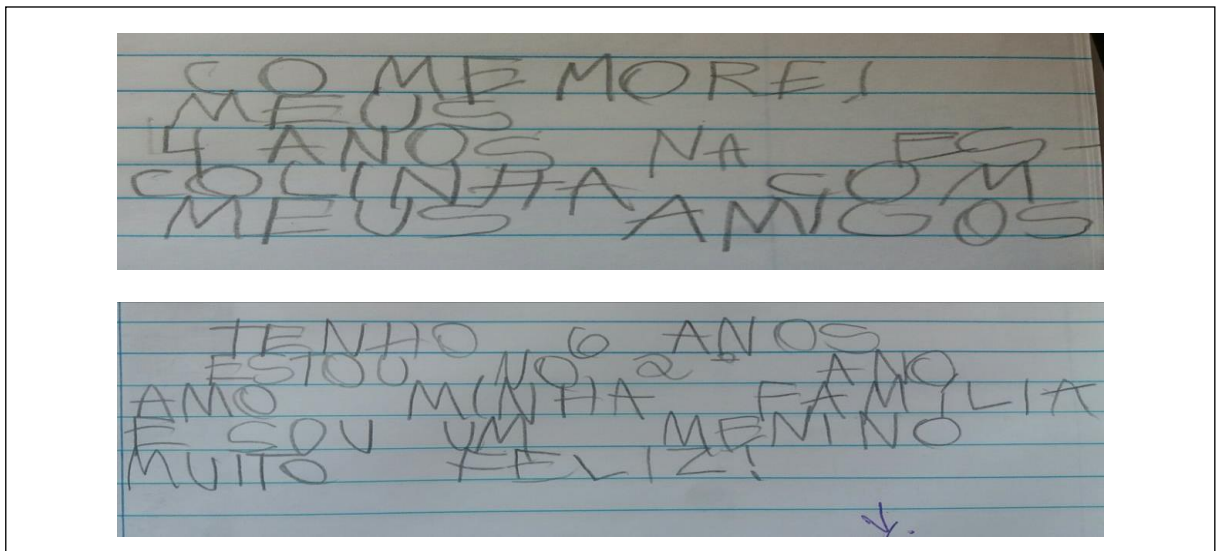
2 consiste basicamente em demonstrar que cada aluno tem sua história de vida, e que há pessoas diferentes, mas que devemos respeitar, pois o passado de cada um é permeado por experiências distintas. Portanto, a história de vida permeia os conteúdos em História, trabalhados no início do ano letivo que corresponde ao 2º ano.

A partir da presença de trabalhos realizados por alunos de outros anos escolares (Ensino Fundamental I), podemos afirmar que a utilização desta temática como conteúdo de ensino não se restringe a um determinado ano letivo.

O aluno do 2º ano, o qual chamaremos “Thiago”, realizou seu trabalho seguindo um roteiro orientado pela professora, que foi anexado à agenda escolar e por meio do qual o aluno deveria escrever sobre os fatos que marcaram sua história e anexar fotografias aos relatos.

Tendo em vista que em 2016 o aluno estava no início do 2º ano, durante a fase de alfabetização, sua escrita foi elaborada “com letra de forma”, além de estar iniciando uma organização de sequência lógica dos acontecimentos, o que requer o auxílio direto de um familiar mais próximo (pai, mãe e/ou responsável), para ajudá-lo na produção dessa narrativa que, por sinal, era de vocabulário simples e objetivo. Segue transcrito no Quadro 15 um trecho de sua narrativa:

Quadro 15 - Trechos da narrativa do aluno “Thiago”- 2º ano, 2016



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesses trechos, o aluno relata de forma direta informações sobre sua história de vida, contendo, porém, a forma como ele se via naquele momento em que escrevia.

Observamos que os alunos que tiveram suas narrativas analisadas seguiram um roteiro pré-estabelecido pela professora regente da sala; entretanto, tinham a linha do tempo

como norteadora para elaboração da sua história de vida, na qual deveriam constar os fatos marcantes da vida, bem como o anexo de fotografias.

O material didático (livro/apostila) foi utilizado como material de apoio, tendo em vista que os trabalhos seguem o roteiro estabelecido pela professora de cada ano letivo observado (2º, 4º e 5º). Porém, uma característica comum a todas as narrativas é que estas seguiram uma sequência cronológica como estrutura principal na narração dos fatos marcantes de suas vidas

Independente da forma como são escritas as histórias de vida, o fato que verificamos foi que este conteúdo é abordado no Ensino Fundamental (anos iniciais), não apenas restrito a um único ano letivo (1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano), nem ao setor (público/privado). Constatamos que os materiais didáticos (livro e apostila), abordam propostas de trabalho/atividades a serem desenvolvidas com os alunos. As histórias de vida são trabalhadas, pois representam um conteúdo clássico. Sua importância para o aprendizado do conhecimento histórico se sustenta a partir dos dados que observamos (narrativas destes alunos e material didático), que demonstram que o conteúdo foi desenvolvido.

3.3.2 Transição: 5º ano (Ensino Fundamental I) para o 6º ano (Ensino Fundamental II)

Entendemos que o momento de transição entre as etapas/níveis do Ensino Fundamental I (anos iniciais), para o nível II (anos finais), gera uma sensação de instabilidade/insegurança, intrínsecas à fase de mudanças. Assim também ocorre no caso da fase escolar, pois mudar pressupõe “o novo”, “o diferente”, potencializado por aquela fala de alguns professores que reafirmam que “no 6º ano será tudo muito diferente, com inúmeros professores, sendo um para cada disciplina”. Isto gera nos alunos o medo por aquilo que lhes parece novo e, por consequência, diferente.

A concepção do que representa a História para um aluno do 5º para o 6º ano poderá definir se o mesmo terá (ou não) “afinidade” com a disciplina de História. Portanto, antes de desenvolvermos a atividade da história de vida com os alunos do 6º ano, procuramos entender de que forma estes alunos enxergam a disciplina de História, pois sua introdução pode ocorrer de forma ambígua, alguns por acharem a disciplina desinteressante, atribuindo a ela um distanciamento de sua realidade vivida, caracterizando-a como sendo arcaica e teórica. Enquanto outros se identificam e se interessam pela disciplina, justamente pelo fato de aprenderem mais sobre o passado. Conforme descreve Arruda (2002), permanece uma visão estereotipada que muitos têm de como seria um professor de História:

[...] são as vezes barbudos e com óculos, que se enfiam nos arquivos, adoram papéis velhos, descobrem as antigas cartas, não podem ver um velhinho que sacam de seu gravador para entrevistá-lo e gravar suas memórias, são ratos de biblioteca e frequentam mais livrarias e sebos do que supermercados. (ARRUDA, 2002, p. 40).

Este estereótipo é evidenciado, tendo em vista que os alunos ingressaram em uma nova fase escolar, ou seja, terminaram o 5º ano do Ensino Fundamental I e ingressaram no 6º ano do Ensino Fundamental II. Cainelli (2011) versa sobre essa transição, bem como sobre os percalços intrínsecos a essa mudança, tanto na questão em que o Estado passa a ser o responsável pela educação dessa nova etapa (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), devido à municipalização, a partir da década de 1950, do Ensino Fundamental I (séries iniciais), efetivado a partir da implantação das leis nº 5.692/71 e 9.394/96.

Outro fator também ligado à transição de fase escolar diz respeito à mudança na estrutura pedagógica, uma vez que cada professor leciona para uma disciplina específica, aquela de sua formação, ao contrário das séries iniciais, em que o professor leciona diversas disciplinas; tal mudança requer uma adaptação destes alunos à esta nova fase escolar. É importante que o professor de História tenha sensibilidade para entender as mudanças inerentes a esta fase de transição, e trabalhe os conceitos que fundamentam sua disciplina enquanto ciência do conhecimento.

Tendo o desafio de trabalharmos com as adaptações vinculadas às mudanças desta nova fase escolar (Ensino Fundamental II), nos propusemos a desenvolver um trabalho que estivesse mais próximo da realidade dos alunos, por meio da utilização do relato de suas histórias de vida, como conteúdo do ensino de História. Assim, nos reportamos à argumentação apresentada por Cainelli (2011, p. 130), que diz: “[...] acreditamos que os professores deveriam evidenciar práticas que permitissem o desenvolvimento de recursos pessoais dos alunos, até então não acionados, e que as aprendizagens do passado deveriam dialogar com as novas aprendizagens.”

Muitas vezes, a dificuldade em se compreender a História está justamente no “abismo” que os alunos observam entre os fatos históricos do passado com aqueles que vivenciam no presente. Assim, a História é vista como uma junção de datas, fatos e nomes, que devem ser memorizados. Trabalhar com a desconstrução deste estereótipo impregnado à disciplina de História consiste em um grande desafio para o professor de História. Porém, nessa pesquisa nosso objetivo não consistirá em observar se esse “estereótipo” em relação à disciplina de História interfere [ou não] na aprendizagem dos alunos, mas sim, enfatizar sobre o uso da temática “história de vida” enquanto conteúdo de ensino, bem como os

desdobramentos possíveis a partir da aplicação deste trabalho com os alunos, sendo que, no caso da investigação desenvolvida com os estudantes dos 6º anos, esta foi gerada a partir das narrativas escritas por ex-alunos do colégio.

Ao discutirmos sobre a questão da transição do 5º para o 6º ano, observamos, a partir da pesquisa de campo, que ocorre a continuidade de alguns conteúdos, sendo estes retomados sob outra perspectiva. A retomada do conteúdo história de vida especificamente no 6º ano, permite que o aluno reflita sobre as experiências por ele vividas quando em anos anteriores produziu suas narrativas, da mesma maneira como o contexto em que essas narrativas estavam inseridas. Assim, entendemos que comparando contextos e experiências, o aluno poderá correlacionar o seu “eu do passado” com o seu “eu do presente”, desenvolvendo o aprendizado histórico.

4 HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO COM A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo, elencamos como objetivo específico apresentar a história do lugar (instituição de ensino) em que ficaram guardados durante 19 anos os trabalhos dos alunos da 5ª série, bem como a conclusão dessa atividade desenvolvida com os alunos dos 6º anos durante o período de fevereiro a maio de 2016.

Por fim, apresentaremos as categorias decorrentes da análise, a partir das narrativas escritas pelos alunos sobre suas histórias de vida.

4.1 HISTÓRIA DO LUGAR: COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES

A atividade desenvolvida com os alunos dos 6º anos e responsável por gerar esta pesquisa, aconteceu no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, situado na cidade de Londrina-PR, durante o período de fevereiro a maio de 2016, instituição na qual a mestrandia responsável por esta dissertação leciona como professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) desde o ano de 2006, totalizando assim 12 anos de vínculo.

Para apresentarmos o contexto histórico em que o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes está inserido, nos reportamos aos registros constantes no PPP (Projeto Político Pedagógico)¹⁶ da instituição, elaborado no ano de 2015.

Salientamos que o texto do PPP dos colégios é “realimentado”¹⁷ a cada ano, ou em média a cada dois anos, com objetivo de reformular e atualizar algumas informações, tais como: forma de avaliação, projetos desenvolvidos no colégio, proposta teórico-metodológica de cada disciplina, ou seja, tudo aquilo que os professores, equipe pedagógica e diretiva entendem ser necessário reformular, sendo tal ação também uma exigência do Núcleo Regional de Educação (NRE). Posteriormente, após “realimentado”, o PPP é encaminhado ao NRE para a revisão da pedagoga responsável, encarregada de autorizá-lo ou não.

¹⁶ Projeto Político Pedagógico: documento oficial que cada instituição de ensino elabora, onde apresenta informações, dados, histórico da instituição, filosofia de ensino, as atribuições de cada disciplina bem como seus objetivos, conteúdos (estruturantes, básicos e específicos) e sua avaliação. É debatido juntamente com os professores, funcionários e equipe diretiva, a fim de ser “realimentado” em conjunto. Por isso que citaremos dados/informações, referentes ao PPP reformulado em 1997 bem como o do ano de 2015

¹⁷ Termo utilizado pela equipe pedagógica ao convocar os professores, com intuito de atualizar o PPP.

O texto que consta no PPP de 2015 apresenta as seguintes informações: no ano de 1959, por iniciativa do Frei Nereu do Valle, juntamente com a colaboração de pessoas da comunidade, idealizaram e colocaram em prática uma sala de aula, no pátio da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, sendo tal sala frequentada por 116 alunos de 1º, 2º e 3º anos do primário, distribuídos em cinco turmas. Em 1962, a atividade foi ampliada para cinco salas de aula; porém, a direção administrativa exercia sua função sem ato oficial.

Era denominada como “Casa Paroquial Nossa Senhora de Lourdes” e no ano de 1964, pelo decreto nº. 14.021/64 de 30/01/64, passou a se chamar “Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes”. No ano de 1970, a Casa Escolar recebe então a denominação de “Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes”, pelo decreto nº 21.319 de 14/10/70. O público atendido de alunos no ano de 1972 pelo Grupo Escolar era constituído de aproximadamente 600 alunos, até a 5ª série.

Entre os anos de 1974 e 1975, o Grupo Escolar N.S.L.¹⁸, denominou-se “Unidade Integrada do Instituto Estadual de Educação de Londrina-IEEL”. No ano de 1975, através da junção do Grupo Escolar N.S.L, com o Grupo Escolar Machado de Assis e o Grupo Escolar Noturno Anália Franco, formaram o “Complexo Nossa Senhora de Lourdes”, que no ano de 1978 recebeu mais uma unidade, a “Escola Benedita Rosa Rezende”, para integrar-se ao “Complexo N.S.L”. No mês de outubro de 1978, o Complexo N.S.L. foi transferido de local, para o endereço que funciona ainda atualmente. Neste mesmo ano, funcionava em três períodos, com um número de 1050 alunos.

Em 1982 é reconhecido o curso de 1º grau desta instituição e um ano mais tarde, em 1983, pela resolução nº 194/83, passa a se chamar “Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Ensino de 1º grau”. No ano de 1992, começa a funcionar o Ensino de 2º grau, pela resolução nº 1511/92, recebendo a denominação de “Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes”. No ano de 1993, funcionava em quatro períodos, sendo matutino, intermediário, vespertino e noturno. O Projeto Político Pedagógico do Colégio não especifica sobre o número de alunos atendidos nestes quatro períodos, apenas faz referência à construção de seis salas, totalizando 18 salas de aula.

Na sequência, o texto do PPP da instituição segue abordando sobre os diretores (gerais e auxiliares) que assumiram a administração do Colégio, bem como sobre o Projeto financiado pelo Governo do Paraná no ano de 2009, denominado “Viva Escola” e desenvolvido neste colégio, cujo objetivo era inferir sobre a história do Cinquentenário (1959-

¹⁸ NSL: sigla para abreviação do nome “Nossa Senhora de Lourdes”.

2009) desta instituição de ensino, idealizado pela professora de História, a qual também desenvolve essa dissertação. Abaixo, citamos o trecho constante no PPP (2015), sobre a descrição do Projeto “O Cinquentenário”:

No ano de 2009 o colégio completou 50 anos e foi desenvolvido no colégio um Projeto pela professora de história Eliane dos Santos Malheiros, denominado Projeto Viva Escola/2009 com o objetivo de possibilitar aos alunos a oportunidade de ter contato mais direto com a história de seu colégio através da coleta de materiais (entrevistas, fotos, documentos e etc.), além de compreender a importância da análise de documentos para a reconstrução da história e ao mesmo tempo estabelecer um diálogo entre as gerações.

Dentre tantas atividades desse projeto destaca-se a entrevista feita por alunos com os ex-diretores do colégio, ex-alunos e ex-funcionários na produção de um vídeo histórico e também a criação do mascote da unidade escolar, o Nereuzinho (...), uma referência ao fundador do colégio Frei Nereu.

Esse mascote foi pensado e criado pelo ex-aluno Arthur Eliaquim Montagnini, na ocasião aluno do curso de Artes Visuais da UEL (Universidade Estadual de Londrina). (PPP, 2015, p. 17-18).

Com o intuito de situarmos sobre as particularidades da instituição de ensino na qual desenvolvemos nossa pesquisa, apresentamos esse breve histórico. Como neste trabalho foram abordados dois períodos específicos (1997 e 2016), solicitamos à secretaria do colégio que nos fornecessem alguns dados, os quais demonstraremos a fim de ampliar a compreensão, dimensionando sobre o público atendido nestes dois períodos.

No ano de 1997, o Colégio N.S.L funcionava em três períodos (matutino, vespertino e noturno), atendendo um total de 2010 alunos, tanto do Ensino de 1º grau (Fundamental I e II), e do Ensino de 2º grau (atual Ensino Médio)¹⁹.

Segundo dados levantados para reformulação do PPP de 2015, tendo em vista que o último aprovado pelo NRE-Londrina é do ano de 2015, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, atendia no ano de 2016 um total de 770 alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e também do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Considerando que a atividade foi aplicada tendo como público alvo os alunos do 6º ano, verificou-se que este ano letivo correspondia a cinco turmas, ou seja, 127 alunos, com um total de 118 concluintes/egressos, pois foram 7 transferidos e 9 que ficaram retidos no 6º ano.

¹⁹ Dados obtidos através do PPP (Projeto Político Pedagógico) de 1997.

4.2 O CONTEÚDO HISTÓRIA DE VIDA E A PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES

Podemos observar que o conteúdo história de vida em nosso colégio não segue uma regra que determine a abordagem obrigatória do mesmo. Assim, a escolha em trabalhar ou não com este conteúdo fica a critério de cada professor, independentemente da disciplina que leciona. Porém, a relação dessa instituição de ensino com a preservação documental, bem como o incentivo ao desenvolvimento de projetos disciplinar/interdisciplinar.

Desde o ano de 2006, a mestranda responsável pela presente pesquisa leciona neste colégio, tendo presenciado e participado de inúmeras atividades desenvolvidas com os alunos, que fomentavam discussões sobre a preservação documental. Fernandes (2004) apresenta uma pesquisa sobre importância desta conscientização, tanto por parte do professor, como da escola e de toda comunidade escolar, para o guardar/preservar essas fontes documentais. Porém, segundo a autora, os resultados obtidos a partir de sua investigação demonstraram que a questão da preservação documental ainda não é priorizada pelas instituições educacionais, assim como pela comunidade escolar que a compõe.

Para exemplificar como o nosso colégio é palco de atividades que fazem uso de fontes documentais, mencionaremos o Projeto Viva Escola²⁰, patrocinado pelo Governo Estadual no ano de 2009 e desenvolvido por inúmeras escolas no estado do Paraná, inclusive em nosso colégio. O projeto aqui desenvolvido teve como temática a história do cinquentenário do Colégio N.S.L. (1959-2009), sob a orientação da mestranda desta pesquisa.

A história do cinquentenário do colégio foi pesquisada, analisada e recontada pelos alunos da 8ª série (atual 9º ano) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), somando um total de 20 alunos participantes deste projeto, selecionados a partir de fichas de inscrição e entrevista com os inscritos. O projeto foi desenvolvido com estes alunos em horário contraturno, durante o ano de 2009 (fevereiro a dezembro), perfazendo uma carga horária de 4 horas/aulas semanais, ministradas pela professora Eliane.

Para pesquisar sobre a história do colégio N.S.L., primeiramente foi trabalhado com estes alunos a fundamentação teórica sobre a distinção e a importância das fontes documentais, a partir do texto *Documento/Monumento* de Le Goff (1992). Foram ministradas aulas e debates sobre a classificação das fontes históricas (materiais, escritas, orais e visuais), com objetivo de ampliar a visão que estes alunos tinham sobre o que podem ser consideradas

²⁰ O Projeto Viva Escola foi aplicado no ano de 2009, nas Escolas Estaduais do Paraná, por professores que escreveram seus projetos, enviaram à SEED, em Curitiba e foram aprovados. (PARANÁ, 2009).

fontes de pesquisa histórica.

Posteriormente, os alunos tiveram acesso ao PPP do Colégio, no intuito de observar a parte que aborda o contexto histórico referente ao mesmo. Fomos procurar nos álbuns de fotografias do arquivo do colégio, as fotos que retratavam também sobre a sua história. A fase seguinte compreendeu a parte das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos do colégio, além de ex-diretores, atual direção e funcionários que trabalham há muitos anos no colégio.

A fase das entrevistas demandou bastante tempo, tendo em vista que os alunos elaboravam suas perguntas previamente. Formamos uma roda de conversa para discutirmos a pertinência ou não de cada uma das questões elaboradas, se estas haviam sido formuladas por mais alunos e em qual sentido, não permitindo assim que a entrevista ficasse com perguntas repetitivas. Feita a seleção das questões, as mesmas foram digitadas e colocadas em uma planilha de questões, onde todos saberiam a ordem, bem como a sua questão e a dos colegas. As entrevistas foram registradas através de fotografias, filmagens e transcrições.

No mês de novembro, o grupo de alunos do Projeto Viva Escola “O cinquentenário”, juntamente com a professora Eliane, participaram do “Fera com ciência”²¹, apresentando os resultados do que haviam desenvolvido a partir de todo levantamento feito sobre a história dos 50 anos do Colégio N.S.L. (1959-2009), na cidade de Londrina-PR.

Ainda no mês de novembro de 2009, durante a semana cultural no Colégio N.S.L., os alunos participantes do projeto apresentaram para todos os demais alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e direção, um vídeo de 13 minutos produzido por eles, o qual era composto por uma seleção de fotos (arquivo do colégio), legendas que contavam sobre o contexto histórico (PPP) e as trilhas sonoras que marcaram época, desde a década de 1960 até os anos 2000.

Também havia uma sala de exposição, contendo um “túnel do tempo”, em que os visitantes presentes na semana cultural do colégio ao adentrarem ao “túnel”, feito com “paredes” de tecido-não-tecido (TNT), tinham acesso às fotografias afixadas nestas “paredes”, contando a história de cada década (1960-2000), bem como músicas que marcaram cada década (1960-2000), sendo reproduzidas na televisão *pendrive*.

No término do projeto, foi realizado no Hotel Sumatra um jantar em comemoração ao cinquentenário do colégio, com a presença dos convidados/entrevistados pelos alunos do projeto. O vídeo produzido pelos alunos foi reproduzido no *data show* e todos os presentes

²¹ Evento ocorrido na cidade de Rolândia-PR, onde foram apresentados inúmeros trabalhos desenvolvidos no Programa do Governo Estadual (Projeto Viva Escola). Uma equipe passava pelos estandes, assistia as apresentações, avaliava o desempenho dos alunos e dava um *feedback*, sobre o que observaram.

puderam assistir ao trabalho desenvolvido durante o projeto, bem como puderam conhecer um pouco sobre a história do Colégio N.S.L. sob a ótica daqueles que produziram o vídeo.

A Câmara dos Vereadores da cidade de Londrina-PR, representada pela pessoa dos vereadores Tito Valle (PMDB) e Ivo de Bassi (PTN), homenageou o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, presenteando a instituição de ensino com a Comenda Ouro Verde, pelos serviços prestados à comunidade na cidade de Londrina, no decorrer destes 50 anos. Nesta ocasião, também foi projetado o vídeo produzido pelos alunos participantes do projeto, na Câmara dos Vereadores.

Nosso intuito ao relatar sobre o Projeto Viva Escola, desenvolvido no colégio N.S.L. sobre a história de seu cinquentenário, foi demonstrar como esta instituição de ensino se importa com a preservação documental, tanto por parte das fotografias guardadas nos arquivos do colégio, quanto em relação à importância dada às pessoas que fizeram parte dessa história (alunos, professores, funcionários, diretores e etc.).

Os trabalhos dos ex-alunos que estudaram na 5ª série (6º ano) em 1997 e que se mantiveram guardados nos arquivos do colégio durante todos esses anos, tornou possível a realização desta pesquisa, graças à consciência sobre a importância da preservação documental.

Ao desenvolvermos a atividade com os nossos alunos dos 6º anos em 2016, tivemos como resultado desta análise a formulação das categorias apresentadas no capítulo quatro, ou seja: Categoria 1- Explicação dos fatos do passado através das evidências, comprovadas com as fontes históricas; Categoria 2- Explicação dos trabalhos escolares dos alunos, enquanto fontes históricas e Categoria 3- Aprendizagem histórica: a relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

Todos os temas abordados, conforme citamos no capítulo quatro, com seus respectivos trechos das narrativas, obviamente cada relato contempla alguns temas, mas não todos. A partir desse pressuposto, fizemos uma tabulação (Apêndice A) de quais temas aparecem em cada uma das narrativas analisadas, ou seja: 21 narrativas (1997) e 65 narrativas (2016). O Quadro 16 representado a seguir, apresenta a síntese das narrativas analisadas.

Quadro 16 - Narrativas dos alunos da 5ª série (1997)

CONTEÚDOS DAS 21 NARRATIVAS	CITARAM
Data de nascimento	17
Cidade em que nasceram	17
Características físicas/pessoais	14
Nome do pai	08
Nome da mãe	10
Desenvolvimento (engatinhar, falar, andar)	09
Cerimônias religiosas (batizado, catequese, missa)	09
Festas comemorativas (aniversários, natal, ano novo, festa junina)	14
Brinquedos	15
Brincadeiras ao ar livre	18
Escola	19
Lazer/Passeios/ Viagens	14
Animais de estimação	06
Time que torce	03
Alimentação	07
Problemas de saúde	07
Falecimento de entes queridos	01
Separação dos pais	01
Expectativas para o futuro	06

Fonte: Elaborado pela autora

Para que os alunos dos 6º anos pudessem escrever sobre suas histórias de vida, foi necessário que estes fizessem uma entrevista (Apêndice B) com o pai, mãe e/ou responsável, aplicando um questionário contendo perguntas pré-formuladas por nós em sala de aula, na intenção de fazer uma busca de informações sobre sua história de vida, quando ainda eram pequenos. Este questionário/entrevista tinha por finalidade fazer um levantamento dos conhecimentos prévios, ancorados no método da Educação Histórica, referentes à sua história de vida, tanto por meio de informações coletadas com os pais e/ou responsáveis, quanto a partir de informações que o próprio aluno já tinha conhecimento.

Os alunos registraram suas histórias de vida em folhas sulfite, bem como puderam anexar fotografias (reveladas ou impressas) aos registros. Nos propusemos desenvolver um trabalho que fosse interdisciplinar e, por isso, convidamos as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa²² e Arte²³, para participar conosco do desenvolvimento deste estudo. Na

²² Nesta etapa, em duas das cinco turmas, uma professora de Língua Portuguesa participou deste trabalho, orientando nossos alunos, dos 6º D e E, sobre como deveriam escrever uma redação intitulada “Eu sou...”, na

parte histórica do registro sobre a história de vida, orientamos os alunos das cinco turmas de 6º ano para elaborarem uma linha do tempo contendo os principais fatos que marcaram sua vida e, em seguida, narrariam estes fatos no decorrer do trabalho, anexando fotografias com informações sobre as mesmas. O Quadro 17 elencado a seguir demonstra quantos alunos fizeram referência a esses temas, que foram abordados em suas narrativas de maneira espontânea:

Quadro 17 - Narrativas dos alunos dos 6º ano (2016)

CONTEÚDOS DAS 65 NARRATIVAS	CITARAM
Data de nascimento	58
Cidade em que nasceram	13
Características físicas/pessoais	21
Nome do pai	02
Nome da mãe	02
Desenvolvimento (engatinhar, falar, andar)	40
Cerimônias religiosas (batizado, catequese, missa)	14
Festas comemorativas (aniversários, natal, ano novo, festa junina)	41
Brinquedos	23
Brincadeiras ao ar livre	30
Escola	52
Lazer/Passeios/Viagens	40
Animais de estimação	12
Time que torce	01
Alimentação	07
Problemas de saúde	05
Falecimento de entes queridos	11
Separação dos pais	14
Expectativas	22

Fonte: Elaborada pela autora

qual descreveriam a forma como eles se viam, suas características físicas, preferências pessoais e expectativas para o futuro.

²³ A participação das duas professoras de Arte no desenvolvimento desta atividade, sendo que uma lecionava para os 6º A e B, e a outra professora lecionava para os 6º C, D e E, ocorreu da seguinte maneira: a) Professora de Arte (6º A e B): solicitou aos alunos para que trouxessem materiais (EVA, glitter, sementes, retalhos, botões e etc.), para a produção de uma capa para o trabalho após a conclusão da história de vida, como se fosse um livro; b) Professora de Arte (6º C, D, E): sua estratégia metodológica consistiu em produzir com estes alunos uma capa para encadernar as páginas registradas na folha de papel sulfite, utilizando um tecido que representasse uma parte de sua história de vida, como por exemplo, o tecido de uma roupa de quando era pequeno.

Para a capa da nossa pesquisa, optamos por colocar como imagem de fundo, os trabalhos dos alunos dos 6º ano, sobre as escritas de si, cuja capa do “livro” dessa história de vida foi produzida a partir de um tecido/retalho que fez parte de sua infância/vida. Por isso, os mesmos foram expostos em varais de barbante e remeteu à semelhança de um *patchwork* (trabalho com tecido).

Após a produção dos trabalhos, ainda faltava a finalização da atividade, uma vez que os alunos dos 6º anos queriam saber se seria possível conhecer os autores que escreveram sobre suas histórias de vida no ano de 1997.

4.3 ABORDAGEM DA TEMÁTICA “HISTÓRIA DE VIDA” NO ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ANO)

A partir das buscas que realizamos nos documentos, para verificarmos como a história de vida é abordada nos mesmos (LDB, DCE), seguida da pesquisa de campo em que fomos a duas escolas, com intuito de compreendermos como e porque a história de vida é trabalhada de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nos restava aplicar o conteúdo história de vida com os nossos alunos do 6º ano, para que estes produzissem as escritas de si.

Como lecionamos no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, nos reportamos ao PPP (Projeto Político Pedagógico) que estava em vigor, para que pudéssemos fazer uma análise sobre os conteúdos da disciplina de História (6º ano). Tais conteúdos prescritos no PPP estão divididos em: Conteúdos Estruturantes (Relações de Trabalho, Relações de Poder, Relações Culturais) e Conteúdos Básicos. Como a atividade que desenvolvemos e que resultou neste trabalho de pesquisa foi realizado com turmas de 6º ano, destacamos que os conteúdos básicos para este ano letivo se constituem em três encaminhamentos: “A experiência humana no tempo; Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; As culturas locais e a cultura comum” (PPP, 2015, p. 115).

A partir destes apontamentos inseridos no PPP, entendemos que o professor, ao estabelecer/selecionar os conteúdos específicos com os quais irá trabalhar com seus alunos, tem autonomia para desenvolver inúmeras temáticas, dentre elas as “histórias de vida”.

No que se refere à avaliação, o documento contempla em um de seus trechos que “Deve-se levar em conta o conhecimento prévio do aluno e valorizar o processo de construção e reconstrução de conceitos, além de orientar e facilitar a aprendizagem”. (PPP, 2015, p. 116), o que reafirma nossa abordagem anterior, sobre a importância da valorização do conhecimento prévio do aluno, conforme apontam Schmidt e Cainelli (2010). Segundo as

autoras, estas tendências atuais apontam para a seleção dos conteúdos específicos que o professor de História irá abordar, sendo que este deve ter pleno domínio sobre os mesmos, mediando e fomentando para que o aluno se aproprie do conhecimento histórico, enquanto sujeito de seu próprio conhecimento.

Desenvolvemos a atividade com nossos alunos no ano de 2016, iniciando pela abordagem sobre as fontes históricas, seguido do contato que os alunos tiveram com a caixa (contendo os trabalhos dos ex-alunos), até o momento quando fizeram suas próprias narrativas. Sendo assim, a partir desta atividade desenvolvida, nossa análise foi aplicada no período que iniciou no mês de fevereiro com término no mês de maio no ano de 2016.

A partir da atividade, foram elaboradas três categorias, baseadas no modelo de progressão em empatia histórica de Peter Lee (2003), para interpretarmos as ideias dos nossos alunos, tendo como incentivo a própria afirmação do autor, quando escreve “[...] É possível construir outras, começando com outros núcleos de ideias [...]” (LEE, 2003, p. 28).

4.3.1 Categoria 1: Explicação dos Fatos do Passado Através das Evidências, com as Fontes Históricas

Quando os alunos têm contato com a explicação sistematizada do que são, para que servem e como se classificam as fontes históricas, entendem que estas são vestígios do passado e, portanto, seriam provavelmente “provas reais” do que de fato aconteceu com aquelas pessoas do passado. Neste caso, entendem que as fontes históricas são constituídas de “coisas muito antigas”.

A partir da aula expositiva que abordamos com nossos alunos sobre as fontes históricas, estes participaram de uma atividade, que consistia na projeção de algumas imagens retiradas da internet na televisão *pendrive* da sala de aula, no intuito de que os alunos observassem e dissessem qual tipo de fonte aquela imagem projetada se referia. O início da abordagem sobre as fontes históricas ocorreu no mês de fevereiro de 2016.

A seguir, demonstraremos através de um quadro síntese, alguns exemplos de como foi desenvolvida essa atividade:

Quadro 18 - Atividade para classificação das fontes históricas

FONTES HISTÓRICAS		
IMAGEM PROJETADA	ALUNOS	TIPO DE FONTE
1- Pinturas nas cavernas;	1-----→	1- Fonte visual, não escrita;
2- Hieróglifos egípcios;	2-----→	2- Fonte escrita;
3- Pirâmides;	3-----→	3- Fonte visual, não escrita;
4- Moedas;	4-----→	4- Fonte material, escrita;
5- Gravador com fita K7 (depoimento de áudio).	5-----→	5- Fonte oral.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

À medida que as imagens eram projetadas, os alunos participavam da aula, classificando que tipo de fonte histórica a imagem se referia. Por um lado, foi uma atividade que fomentou a visualização do que seria “na prática” aquele tema abordado na aula (fontes históricas). Porém, os alunos tiveram a impressão de que as fontes históricas eram de uso exclusivo do historiador, que as utiliza para pesquisar os fatos históricos, portanto são antigas, sem uso, constatadas através de suas falas: “- Professora, meu avô têm algumas moedas e cédulas antigas, posso trazer pra você ver de quando é?”, “- Professora, já fui ao museu histórico, têm um monte de fontes antigas lá.”

Nessa categoria 1, percebemos que a partir da aula expositiva sobre as fontes históricas, seguida da atividade que requeria dos alunos a classificação do tipo de fonte que a imagem projetada se referia, o que de fato foi apropriado por nossos alunos do 6º ano em 2016, era que as fontes históricas seriam, necessariamente, coisas relacionadas a um passado distante.

No Quadro 19, descrevemos uma síntese de como nossos alunos compreenderam o que representam as fontes históricas:

Quadro 19 - Síntese das percepções apresentadas pelos alunos

Fontes históricas
1- Existem para comprovar o que aconteceu na verdade;
2- São antigas e estão em desuso;
3- Analisá-las faz parte do trabalho do historiador.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

4.3.2 Categoria 2: Explicação dos Trabalhos Escolares dos Alunos, Enquanto Fontes Históricas

Ao questionarmos nossos alunos a respeito das fontes históricas, o que são, qual sua importância, bem como a necessidade da preservação destas, os nossos alunos do 6º ano não conseguiram dimensionar o quanto tais fontes poderiam estar próximas a eles e fazerem tanto significado. Para eles, as fontes históricas eram de uso exclusivo do historiador, conforme apontamos no item anterior.

No momento em que trouxemos a caixa de papelão até a sala de aula, várias foram as hipóteses levantadas sobre o conteúdo que eles imaginavam ter dentro dela, desde fósseis de dinossauros, moedas antigas, cartas, dentre tantas outras suposições. A partir do momento em que a caixa foi aberta, eles se depararam com trabalhos feitos por ex-alunos, porém, feitos há muito tempo.

A aproximação entre o que havíamos explicado sobre as características intrínsecas às fontes históricas, e a prática a partir do contato com fontes produzidas por ex-alunos, fez com que compreendessem que as fontes poderiam sim, ser acessíveis às “pessoas comuns”. Eles nos perguntaram: *“Esses caderninhos dos alunos do passado, também são fontes históricas?”* e *“Nós também escreveremos sobre nossas histórias de vida, assim como eles, professora?”*. A partir dessas perguntas, percebemos que eles se sentiram igualmente capazes de registrar suas histórias e gerar fontes históricas, imbuídos da noção de pertencimento ao nosso colégio, pois tanto os ex-alunos quanto eles, estudaram no mesmo local e escreveram sobre suas vidas.

Muitas outras questões surgiram durante a aula e nos chamaram a atenção, em especial quando alguns alunos questionaram se suas histórias também ficariam guardadas no colégio por 19 anos, até que alguém as encontrassem e lessem, ou seja, no ano de 2035. Diante desta indagação, podemos observar a percepção de permanência, como também projeção de futuro e importância para a fonte histórica como documento a ser guardado e recuperado no futuro.

À medida que fomos lendo as narrativas dos ex-alunos, percebemos que os nossos alunos de 2016 queriam saber se haveria a possibilidade de estabelecer contato com aquelas pessoas do passado. Portanto, podemos afirmar que os alunos fizeram uma diferenciação entre o passado distante e o mais recente, visto que perceberam que poderiam conhecer os autores das histórias de vida guardadas na caixa.

Quando os alunos estudam sobre fatos que ocorreram há muito tempo, mesmo estando envolvidos com o conteúdo, eles têm consciência de que não terão como conhecer

aquelas pessoas que viveram há muitos anos antes deles. No caso das narrativas sobre as histórias de vida, eles explicaram que, por se tratar de um passado não tão distante, tiveram esperança de conhecer aqueles autores.

As perguntas dos nossos alunos foram feitas durante a “roda da conversa”²⁴, por isso, não temos como precisar o número de alunos que as fizeram, tendo em vista que estas foram orais e espontâneas. Compartilhamos da definição apresentada por Oliveira (2013), quando a autora discorre sobre a ‘roda de discussão’:

[...] a roda de discussão é um procedimento inigualável para criar uma atmosfera propícia para construções de narrativas orais, ponto de partida para os mais variados diálogos. Quanto mais informal, melhor: no chão, sem nenhum material, sem posição de hierarquia entre professores e alunos, em contato direto uns com os outros, em uma disposição que favorece a troca [...]. (OLIVEIRA, 2013, p. 211).

A síntese referente à percepção dos nossos alunos consta descrita no Quadro 20:

Quadro 20 - Síntese das percepções apresentadas pelos alunos

Fontes históricas: narrativas de alunos
1- Narrativas dos ex-alunos enquanto fontes históricas
2- Produção de fontes históricas: elaboração das escritas de si (pertencimento)
3- Permanência: guardar também no colégio, suas histórias de vida.
4- Possibilidade de um encontro intergeracional (alunos de 1997 e de 2016)

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

A partir do momento que nossos alunos tiveram acesso às narrativas dos ex-alunos e compreenderam que estas eram fontes históricas, as aulas de História ocorridas posteriormente a essa constatação foram muito mais significativas, pois haviam tido aquela experiência de contato com fontes históricas, produzidas por pessoas comuns como eles e também alunos da escola.

Para contextualizar o item 2, citado no quadro síntese, podemos observar que trabalhar história de vida consiste em um conteúdo clássico, conforme observado na pesquisa de campo realizada nas duas escolas (rede municipal e privada de ensino) que visitamos, em

²⁴ Os alunos sentados em círculo na sala de aula, saem da “configuração formal”, das carteiras enfileiradas, possibilitando que todos possam visualizar quem está falando durante a conversa, por isso se chama “roda da conversa”, sendo mediada pelo professor. Neste caso, a caixa foi trazida até a sala de aula e, em círculo, todos puderam visualizar melhor. As participações e perguntas dos alunos foram surgindo de forma espontânea.

que pudemos constatar que este conteúdo é abordado há muito tempo, independente da disciplina, ou mesmo da fase escolar em que o aluno se encontra.

Portanto, a partir do contato que os alunos do ano de 2016 tiveram com as histórias de vida produzidas por ex-alunos, mesmo que eles já houvessem escrito sobre sua história de vida quando estudavam nos períodos do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental II, anos iniciais), esse conteúdo adquiriu um significado diferente para eles, sendo visto a partir de uma perspectiva diferente, com uma conotação significativa.

Quando dissemos que eles também escreveriam sobre suas histórias de vida, estes tomaram para si essa responsabilidade da escrita. Muitos se empenharam bastante, trazendo fotografias e demonstraram dedicação no relato de suas histórias, porém, outros não se dedicaram tanto assim, pois seguiram a motivação dos colegas que queriam escrever suas histórias, mas no momento em que a atividade começou a ser desenvolvida, perceberam que teriam que produzir, e isso demandaria empenho.

Foram produzidas um total de 123 narrativas sobre as histórias de vida dos alunos de 5 turmas de 6º ano, em 2016. Destes 123 alunos, 65 deles trouxeram o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido, e dentre os quais analisamos as narrativas, sendo 35 escritas por alunas e 30 por alunos. O empenho, ou a falta dele, na produção da história de vida, foi observado durante o desenvolvimento de todo o processo da atividade, ou seja, durante o período de março e abril. Abordamos no Gráfico 1 os dados citados:

Gráfico 1 - Alunos dos 6º ano (2016)



Fonte: Dados da pesquisa

A respeito do item 3, sobre o aspecto da permanência citado no quadro síntese, os nossos alunos queriam saber se seus trabalhos também ficariam guardados por longos anos no

colégio. Dissemos que seus trabalhos seriam digitalizados e entregues para eles, para efeito de análise documental dessa pesquisa e, conseqüentemente, ficariam sim preservados, para que outras gerações futuras pudessem observá-los, assim como haviam feito com os trabalhos produzidos pelos ex-alunos.

Ao tomarem ciência de que os trabalhos que eles (alunos) produzem também representam fontes documentais de pesquisa, muitos admitiram que teriam outra postura em relação à preservação destes materiais, pois perceberam quão importante foi o fato de a escola ter guardado os trabalhos dos ex-alunos. A prática de não descartar os materiais produzidos nas escolas ainda carece de conscientização. Os historiadores/professores de História buscam fontes para explicar sobre a História, mas não se dão conta daquelas que seus próprios alunos produzem.

A respeito do item 4 (quadro síntese), pelo fato de haver uma “vaga possibilidade” de um encontro com os autores daquelas escritas de si, acabou despertando nos nossos alunos de 2016 um interesse ainda maior por cada detalhe daquelas histórias de vida que estávamos compartilhando com eles.

No Quadro 21, apresentamos as questões abordadas durante a “roda da conversa”, que explicam o que havíamos citado antes no quadro síntese:

Quadro 21 - Diálogo gerado a partir do contato com a caixa

Fontes Históricas: narrativas de alunos
<p>1. Caixa de papelão: (diálogo da “roda da conversa”)</p> <p>Professora: <i>O que vocês acham que tem dentro dessa caixa?</i></p> <p>Alunos (6° ano): <i>Fósseis de dinossauros, moedas, cartas, ...</i></p> <p>PAUSA... ABRINDO A CAIXA... TODOS QUEREM VER O QUE HÁ DENTRO DA CAIXA: OS CADERNINHOS!!!</p> <p>Professora: <i>São trabalhos produzidos por alunos que estudaram aqui nesse colégio há 19 anos...</i></p> <p>Alunos (6° ano): <i>Nossa, mas como ficaram guardados?</i></p> <p>Alunos (6° ano): <i>Como você achou, professora?</i></p> <p>Professora: <i>Foram preservados nos arquivos do colégio, por pessoas que não permitiram que estes fossem descartados. Eu não achei a caixa, a diretora Tânia nos mostrou.</i></p>
<p>Alunos (6° ano): <i>O que têm escrito nesses caderninhos?</i></p> <p>Professora: <i>São histórias de vida, escritas por esses alunos da 5ª série, no ano de 1997. Ahh..., tem também as fotografias deles.</i></p> <p>Aleatoriamente, foi pego um caderninho e iniciamos a leitura dessa história de vida...</p> <p>Alunos (6° ano): <i>Então esses trabalhos também são fontes históricas?</i></p> <p>Professora: <i>Sim! Fontes históricas que iremos ler e analisar.</i></p>
<p>2. Alunos (6° ano): <i>“Nós também escreveremos sobre nossas histórias de vida, professora?”</i></p> <p>Professora: <i>Isso é uma ótima ideia!, Vocês escreverão também, sobre suas histórias de vida!</i></p>
<p>3. Alunos (6° ano): <i>“Professora, nossos trabalhos também ficarão guardadas por 19 anos no colégio?”</i></p> <p>Professora: <i>Ficarão guardados através da digitalização mediante o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido, assinado pelos pais, mas vocês receberão os seus trabalhos originais, não terão que recebê-los somente após 19 anos.</i></p> <p>Alunos (6° ano): <i>Então outros alunos no futuro poderão ler também as nossas histórias?</i></p> <p>Professora: <i>Sim, da mesma forma como vocês tiveram contato com histórias de vida, escritas por ex-alunos.</i></p> <p>Alunos (6° ano): <i>Nossa, que “loco” (no sentido de ser muito inusitado)</i></p>
<p>4. Alunos (6° ano): <i>Já pensou se nós pudéssemos conhecer esses alunos do ano de 1997?</i></p> <p>Professora: <i>Poderíamos sim, tentar localizá-los, até porque, temos o nome completo deles e alguns dados cadastrados na secretaria. Quem sabe, conseguiríamos promover esse encontro entre as gerações.</i></p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

As questões abordadas nessa “roda da conversa” não apresentam os nomes fictícios dos alunos do 6º ano, tendo em vista que foi um diálogo espontâneo e não estávamos anotando os seus respectivos nomes. Apenas nos atentamos para os questionamentos, que foram bastante pertinentes, o que resultou na formulação destas categorias.

4.3.3 Categoria 3: Aprendizagem Histórica: A Relação Empática Desenvolvida Pelas Narrativas Dos Ex-Alunos

Nessa categoria, a partir da relação empática estabelecida entre a geração de alunos de 2016 com a geração dos ex-alunos de 1997, foi possível perceber o quanto a empatia histórica contribuiu para o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos, no que tange à própria produção de seus relatos.

A partir do momento em que os nossos alunos tiveram contato com as narrativas dos ex-alunos, houve uma demonstração de empatia histórica por aqueles relatos, ao explicarem que aqueles alunos também estudaram naquele colégio, com muitas evidências de que tiveram experiências semelhantes às deles.

A empatia histórica se manifestou, de fato, quando os nossos alunos apresentaram uma compreensão histórica do que toda aquela atividade conseguia expressar, as pessoas do passado (ex-alunos) foram contempladas por eles a partir de uma perspectiva desprovida de pré-julgamentos, nem pressões para aceitação, simplesmente compreenderam que aquelas narrativas foram escritas por pessoas que pensavam e agiam, e não lhes faltava nada para serem melhores, apenas viveram em um momento diferente, envolvidas por um contexto histórico condizente. Peter Lee (2003) aborda no nível 3 do Modelo de Progressão em Empatia Histórica, intitulado *Explicação através da assimilação e déficit*. Para o autor:

As pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com um vestuário mais elegante: assim as ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. Quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras que têm dificuldades em converter em algo reconhecidamente moderno, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais. (LEE, 2003, p. 26).

Partindo desse pressuposto, nossos alunos do 6º ano em 2016, ao terem contato com aquelas histórias de vida, escritas por alunos do passado, não tiveram essa reação descrita no

nível 3, citado acima. Mesmo com o tempo de aproximadamente duas décadas (1997-2016) separando as duas gerações, os alunos atuais não viram os ex-alunos como pessoas inferiores, menos evoluídas ou mesmo que lhes faltava algo. Muito pelo contrário, os viram como seus “pares”, e a empatia histórica se desenvolveu a partir dessa concepção. Podemos inferir que a questão da testemunha direta, ou seja, a possibilidade de ter um encontro com os ex-alunos do ano de 1997, pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma empatia histórica na geração de alunos de 2016, desprovida de preconceitos e julgamentos.

Ter contato com uma testemunha direta do fato que ocorreu apresenta pontos positivos e negativos, pois nem sempre teremos a possibilidade de estarmos em contato direto com testemunhas que presenciaram o fato histórico. Desta forma, as fontes históricas se “encarregam” de fornecer indícios/vestígios aos pesquisadores.

Se fizéssemos uma associação, tomando como parâmetro os níveis do Modelo de Progressão em Empatia Histórica analisados por Peter Lee (2003), poderíamos situar as reações dos nossos alunos no nível 6, intitulado *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*, quando este apresenta:

Neste ponto crucial do desenvolvimento da sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Há ideias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para situação (assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje) pode oferecer explicações pouco satisfatórias; é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, bem como as situações. Compreender isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar. (LEE, 2003, p. 27).

Associar o comportamento deles às características descritas neste nível, não os coloca em um patamar superior, apenas constatamos que eles puderam enxergar os ex-alunos como pessoas com as mesmas capacidades de pensar e agir como eles, apenas tiveram a percepção de que aquelas fontes históricas pertenciam e foram produzidas por alunos do passado, que não eram superiores e nem inferiores, apenas viveram em um tempo diferente do seu.

A partir da participação dos nossos alunos na “roda da conversa”, bem como as narrativas produzidas por ambas as gerações, foi possível categorizar nossa pesquisa qualitativa e fundamentá-la teoricamente.

Podemos observar semelhanças e diferenças na composição das histórias de vida, entre essas duas gerações de alunos. O aprendizado histórico pôde ser observado a partir da participação que nossos alunos tiveram durante todo o processo de desenvolvimento desta atividade, sendo ela oral ou escrita. A mudança na concepção sobre o que representa a História, foi perceptível, tendo como parâmetro o antes e o depois do desenvolvimento da atividade.

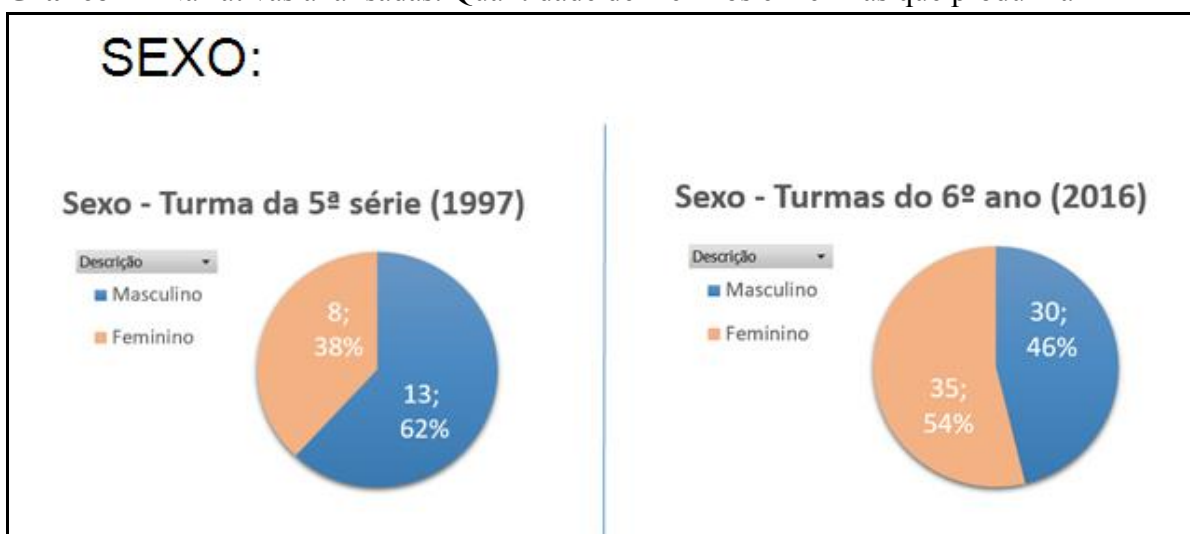
Ressaltamos que nosso intuito não consistiu em comparar as narrativas, tendo em vista que são histórias de vida escritas por pessoas diferentes, com contextos históricos próprios e não seria viável ou mesmo coerente estabelecermos comparações. O que propusemos foi analisar as mudanças e permanências, durante o decorrer deste tempo de 19 anos que separava essas duas gerações.

Nosso intuito ao citar esses trechos das narrativas sobre diversos assuntos, tanto dos alunos de 1997 quanto dos alunos de 2016, foi de verificarmos as permanências e as mudanças decorrentes desse espaço de 19 anos entre as gerações.

Nos reportamos à Oliveira (2013) quando a autora faz um questionamento que fomenta a seguinte reflexão, a respeito da fragmentação das escritas de si, ao apontar: “[...] o fato de considerar a vida em sua totalidade não vai de encontro ao paradigma disciplinar que recorta essa vida em pedaços para compreendê-la?” (OLIVEIRA, 2013, p. 202). Definitivamente, a vida indisciplina a escola, pois a não previsibilidade do que vem, é a riqueza da abordagem deste conteúdo escolar, ou seja, por mais que a escola tente fragmentar/decodificar a vida, para analisá-la ou compreendê-la, a mesma não segue ‘os padrões’ escolares de sistematização, tendo em vista que não temos controle sobre o que acontecerá no instante seguinte de nossas vidas.

Para apresentar como eram compostos esses dois grupos de alunos, ou seja, alunos da 5ª série (1997) e alunos dos 6º ano (2016), elaboramos um gráfico para traçar um paralelo entre eles.

Gráfico 2 - Narrativas analisadas. Quantidade de meninos e meninas que produziram



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Podemos perceber a partir dessa amostragem de análise que o número de meninas aumentou nestas turmas dos 6º ano. Enquanto na turma da 5ª série, eram 38% de meninas que fizeram suas narrativas, nas turmas dos 6º ano, essa porcentagem aumentou para 54%.

A seguir, apresentamos o quadro síntese, referente às mudanças e permanências observadas nas narrativas dos alunos (1997 e 2016):

Quadro 22 - Síntese referente às permanências e mudanças

PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS
<p>1. As narrativas de ambas as gerações seguem uma sequência “linear progressiva” dos fatos, tendo o nascimento como marco inicial e o ano que estão vivendo (1997 ou 2016), como término do relato.</p>	<p>1. A estrutura da narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos de 1997: produção textual através de uma redação bem detalhada, relatando os fatos que marcaram suas vidas. • Fazem a DEDICATÓRIA e os AGRADECIMENTOS; • Os títulos dados aos trabalhos: “Minha vida”; “Trabalho da minha vida”; “Minha vida bibiografia”; “Auto biografia”. • Alunos de 2016: a produção textual fica expressa na linha do tempo que cita os fatos que marcaram suas vidas. • Não fazem a DEDICATÓRIA e os AGRADECIMENTOS; • O título dado aos trabalhos é o mesmo: “A origem dos meus sonhos”
<p>2. Os temas abordados permanecem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase intrauterina; • Nascimento; • Crescimento/Desenvolvimento (engatinhar, andar, falar, ...); • Problemas de saúde; • Aniversários; • Cerimônias/atividades religiosas; • Escola; • Alimentação; • Mudanças de cidade, de escola; • Passeios/viagens; • Festas/datas comemorativas (Natal, ano novo, ...); • Amizades/Brincadeiras/brinquedos comuns às duas gerações: Bola, bicicleta, skate • Esconde-esconde • Falecimento de entes queridos; • Família; 	<p>2. Mudanças pertinentes à forma de abordar o tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase intrauterina: (2016) anexo de imagem de ultrassonografia; • Cerimônias/atividades religiosas: (2016) abordagens sobre a igreja protestante; • Escola: (1997) era um lugar de múltiplas relações sociais (professores, colegas de sala, funcionários, direção); (2016) eles se relacionam também virtualmente, pelas redes sociais. Conversam com os colegas, mesmo não estando no ambiente escolar. Envia mensagens à professores, via e-mail ou <i>Messenger</i>; • Amizades/Brinquedos/Brincadeiras/animais de estimação: (2016) os equipamentos eletrônicos são considerados como brinquedos (celular, computador). Os jogos virtuais ganham espaço entre essa geração; • Família: (2016) a configuração familiar muda, pois a separação entre os casais se torna mais frequente;

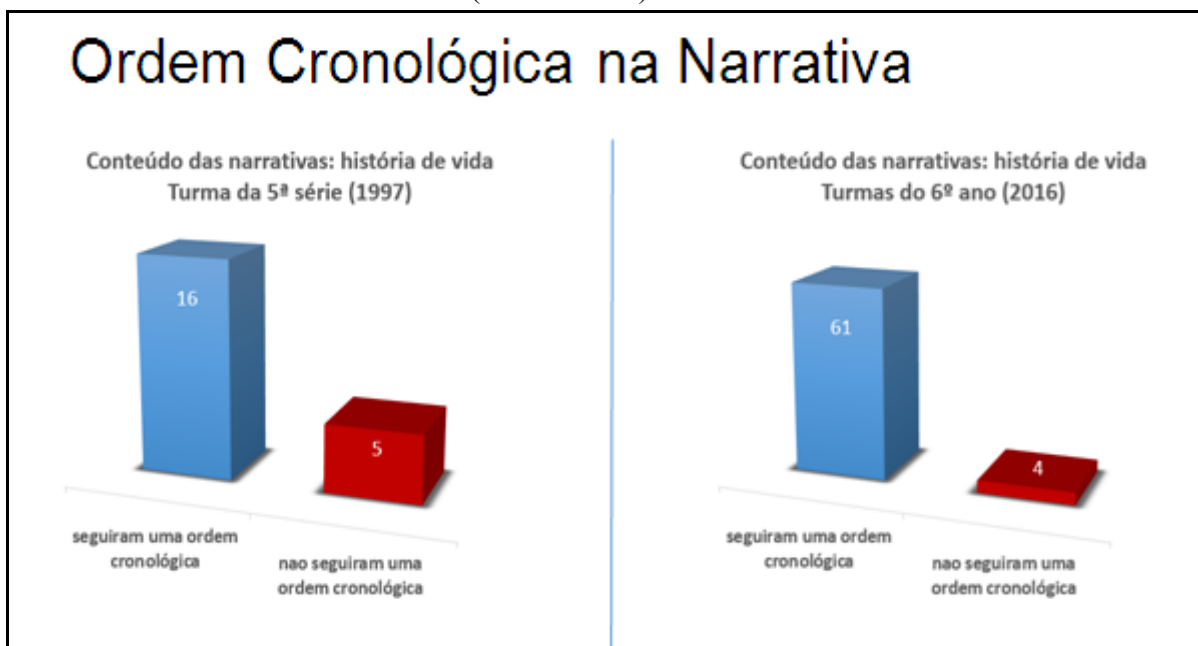
<ul style="list-style-type: none"> • Preferências; • Animais de estimação; • Fatos marcantes; • Auto imagem/personalidade; • Expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferências: fator de mudança, tendo em vista o tempo decorrido entre as gerações (19 anos); • Expectativas: (2016) a profissão é citada como “suporte” para adquirir os demais sonhos (casa, filhos)
<p>3. Ambas gerações tinham a mesma idade aproximada (11 anos), quando escreveram sobre suas histórias de vida.</p>	<p>3. Os alunos de 1997 escreveram suas histórias de vida no mês de junho, enquanto que os alunos de 2016 escreveram no mês de abril.</p>
<p>4. Fotografias: são anexadas às narrativas dos alunos (1997 e 2016).</p>	<p>4. Fotografias:</p> <p>4.1 Alunos de 1997: a foto complementa o relato, possivelmente era a única via (foto) revelada que possuíam.</p> <p>4.2 Alunos de 2016: a foto é utilizada para “ilustrar/comprovar” o que foi relatado. A partir de 2010, aproximadamente, as fotografias são tiradas em grandes quantidades, porém, nem sempre são reveladas. Por volta do ano de 2015, adquire um novo formato, ou seja, a “selfie” (autorretrato), aparece nas fotos anexadas em algumas narrativas.</p> <p>4.3 Material escolar usado na produção das narrativas:</p> <p>Ano de 1997: narrativas feitas em cadernos pequenos de brochura, ou de espiral, encapados e/ou “decorados”.</p> <p>Ano de 2016: narrativas feitas em um “livro” confeccionado, com a capa de papel paraná, encapados com tecido que tivesse algum significado para sua vida e a escrita do texto em folhas de papel sulfite A4, que foram perfuradas e costuradas na encadernação com a capa.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Esse quadro síntese apresenta uma explanação geral de tudo o que analisamos nestas 21 narrativas dos alunos da 5ª série do ano 1997, bem como as 65 narrativas dos alunos dos 6º anos em 2016. Nos reportamos à teoria fundamentada (*Grounded Theory*), conforme apresentamos no primeiro capítulo, para analisarmos o conteúdo das narrativas através da pesquisa qualitativa.

Com relação ao item 1 deste quadro síntese citado anteriormente, apontamos que as permanências podem ser percebidas através da composição sequencial dos fatos relatados nestas histórias de vida. A seguir, o Gráfico 3 demonstra como essas narrativas estavam estruturadas, em relação à cronologia dos fatos relatados.

Gráfico 3 - Estrutura das narrativas (1997 e 2016)



Fonte: Dados da pesquisa.

A mudança citada neste item 1 está vinculada à estrutura observada na produção destas narrativas, ou seja, podemos deduzir que a orientação dada pela professora de “Português”, conforme era denominada a disciplina no ano de 1997, direcionava seus alunos da 5ª série para a elaboração de uma produção textual, enquanto que a mestrandia desta pesquisa que lecionou a disciplina de História no ano de 2016 direcionou seus alunos do 6º ano para que fizessem uma entrevista com os pais e/ou responsáveis, para levantamento dos conhecimentos prévios sobre seus filhos, para posterior elaboração do trabalho sobre suas histórias de vida, contendo uma linha do tempo seguida dos seus relatos.

Um elemento de mudança que as 21 narrativas de 1997 e as 65 narrativas de 2016 apresentaram, diz respeito à estrutura textual das mesmas. Enquanto as narrativas dos alunos de 1997 fazem a “dedicatória” e os “agradecimentos”, as narrativas de 2016 não citam estes itens. No Quadro 23 citaremos alguns trechos das narrativas de 1997, quando estas abordam estes itens:

Quadro 23 - Trechos das narrativas de 1997

MUDANÇA: alunos de 1997 citam em suas narrativas os **AGRADECIMENTOS** e a **DEDICATÓRIA**.

1. AGRADECIMENTOS:

- *Ofereço a história da minha vida a Deus a minha mãe a meu pai e a minha professora “Amália”, que me deu oportunidade de escrever uma parte da minha vida (“THIAGO”, 1997).*
- *Agradeço a minha mãe, aos meus irmão, a minha professora “Amália”, aos meus colegas e, principalmente a Deus, que foi quem me deu a vida, que é uma coisa tão importante para qualquer pessoa desse mundo (“ANDRÉ”, 1997).*
- *Eu agradeço a Deus, meus pais e a prof. “Amália” que me ajurão fazer esse trabalho, e a eu mesmo! (“OSNIR”, 1997)*
- *Eu agradeço meu pai e a minha mãe por me por no mundo. E poque eu gosto muito deles. Eles são as pessoas mas importante do mundo tudo que eu pesso ano alcance deles eles midam (“RAFAEL”, 1997)*
- *Agradeço primeiramente a Deus por eu ter nascido e a meus pais e toda a minha família por ser uma criança feliz, e a todas as professoras que já passaram na minha vida pois se não fossem elas eu não seria nada, pois quem não estuda não tem futuro nenhum. (“DOUGLAS”, 1997)*

2. DEDICATÓRIA:

- *Dedico a minha vida à minha mãe, que me dá todo o amor e atenção do mundo, dedico também aos meus irmãos e, a todas as professoras que eu tive até hoje. (“ANDRÉ”, 1997)*
- *Eu dedico este trabalho aos meus pais porque eles me deram a vida e também a minha família porque eu adoro ela (“PEDRO”, 1997)*
- *Eu dedico este trabalho a minha mãe ao meu pai todos os que fizeram parte da minha vida e ainda fazem. E a minha professora “Amália” de português que mi deu esta oportunidade de contar os fatos mais importantes da minha vida. (“REGINALDO”, 1997)*
- *Dedico a história da minha via em primeiro lugar a Deus, pois sem Ele eu não teria uma história. E aos meus pais, pois através deles vim ao mundo. Sem Deus e sem o amor de duas pessoas uma vida não deve ser gerada. (“ANDRÉIA”, 1997)*





Fonte: Dados da pesquisa.

Inferimos que ao trabalhar com o conteúdo da história de vida, a professora da disciplina de Português (Língua Portuguesa, nomenclatura atual), a qual denominamos como “Amália”, direcionou para que seus alunos apresentassem os agradecimentos e dedicatória em suas produções. O que deduzimos foi que ela não requereu unanimidade em relação ao título do trabalho, tendo em vista que os alunos de 1997 apresentam títulos diferentes, como:

“Minha vida”, “Trabalho da minha vida”, “Minha vida bibliografia” (o erro ortográfico do título foi mantido), “Autobiografia”. Porém, o título que mais apareceu nos trabalhos foi “Minha vida”.

Outra mudança na forma de produção destas narrativas, refere-se ao material escolar utilizado para elaboração destes trabalhos. A imagem abaixo demonstra o que descrevemos no item 2.3 abordado no quadro síntese, sobre as mudanças vinculadas às narrativas.

Quadro 24 - Narrativas dos alunos: 1997 e 2016

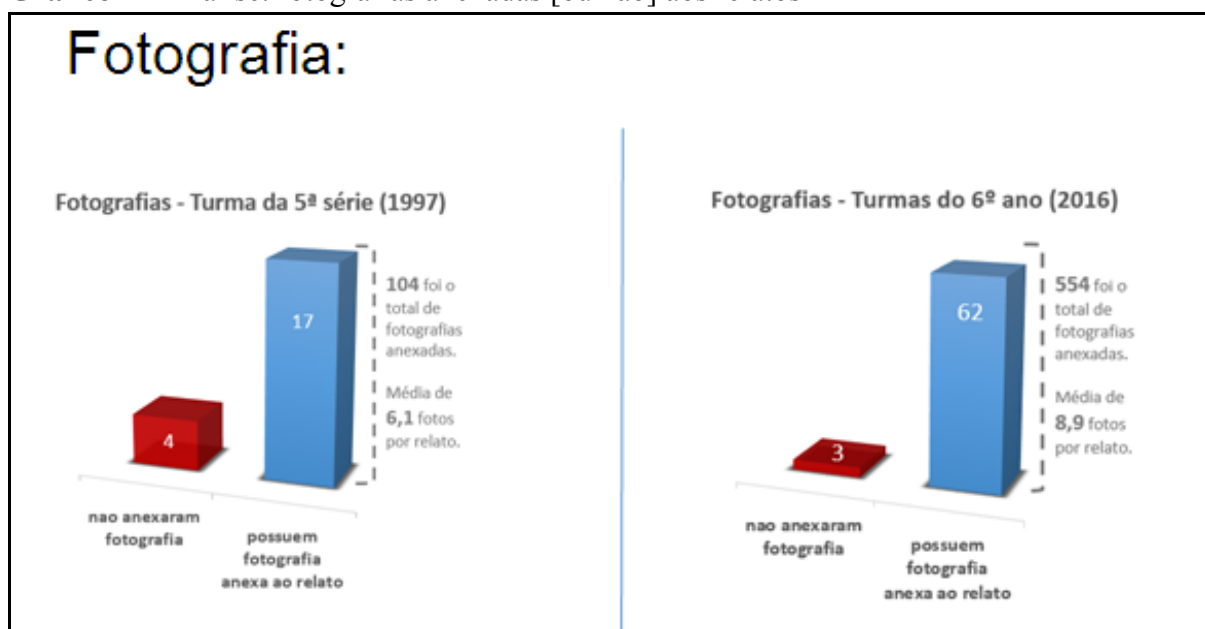
MUDANÇA: material escolar utilizado	
NARRATIVAS DOS ALUNOS DE 1997	NARRATIVAS DOS ALUNOS DE 2016
	
	
Os caderninhos dos alunos de 1997	“Livros” dispostos em um “varal”, com barbante

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Como podemos observar, as narrativas apresentam fotografias, ou seja, um aspecto de *permanência* em ambas as gerações, porém, com percepções distintas no que se refere à

representação da fotografia, isto denota que houve uma *mudança*, pois na década de 1990, não eram todos que possuíam uma câmera fotográfica, e mesmo os que possuíam, os filmes fotográficos eram comprados e, posteriormente, era necessário também pagar para se revelar as fotografias tiradas. Atualmente, as fotografias são tiradas em câmeras de celulares, tablets, não apenas em câmeras fotográficas, sendo que, a maioria da grande quantidade de fotos tiradas, nem sempre são reveladas ou impressas, ficando arquivadas na memória destes aparelhos eletrônicos, isso quando não são descartadas, apagadas ou mesmo perdidas. A facilidade do acesso aos meios fotográficos, proporcionou às pessoas uma mudança na concepção do que representa a fotografia. Abaixo, representamos através dos gráficos, informações sobre a inserção das fotografias aos relatos.

Gráfico 4 - Análise: fotografias anexadas [ou não] aos relatos



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos a partir das informações obtidas com a análise destas fotografias anexadas aos relatos, que na década de 1980, período em que nasceram estes alunos da 5ª série (ver Gráfico 5), a maioria das fotografias eram tiradas por fotógrafos especializados, ou quando a família tinha uma câmera fotográfica, a mesma carecia de um filme fotográfico para cumprir o seu papel de tirar fotos. Lembrando que, ao tirá-las, o resultado de como estas fotos “ficaram”, só poderia ser visto após a revelação deste filme.

Podemos observar que das 21 narrativas, 4 alunos não anexaram fotos aos seus relatos, contra 17 que anexaram. Possivelmente estas eram as únicas vias que possuíam das fotografias, tendo em vista que, após reveladas as imagens, o filme era descartado, ficando

apenas uma fotografia original. Isso fomentou ainda mais em nós o desejo de fazer a devolução destas histórias de vida a seus respectivos autores.

Imagem 4 - Fotografia anexada à narrativa (1997)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nos valemos do que versam Abud, Silva e Alves (2010), quando estes autores se referem ao uso de fotografia no ensino de História:

Fotografia confunde-se com memória, sobretudo com a familiar e a coletiva, na medida em que a imagem fornece visibilidade e “veracidade” ao passado, ainda que o simples ato de um indivíduo rememorar seu passado por meio dos álbuns de família implique criar realidades, com elementos imaginativos e de interpretação que sempre sofrem alterações a cada visita às fotografias. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 150).

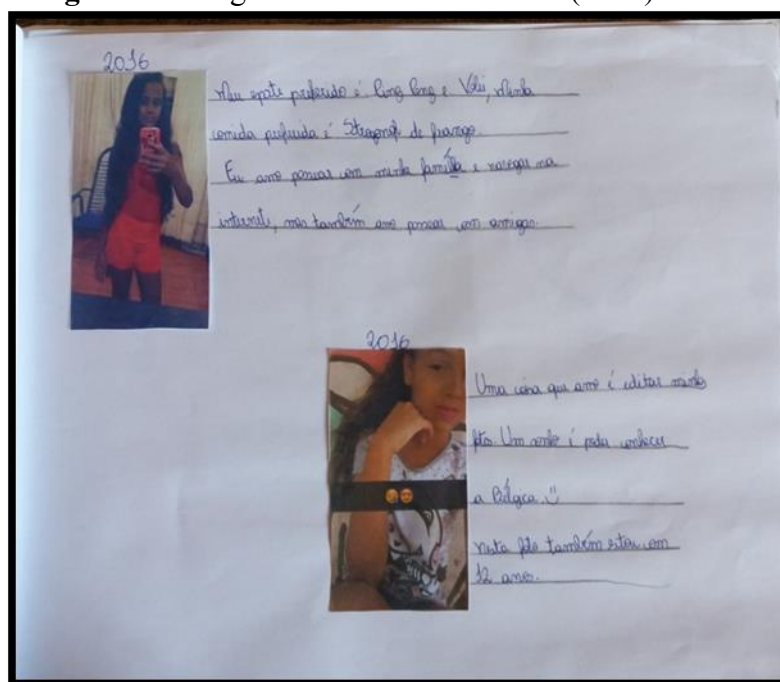
Portanto, devemos estar cientes de que a fotografia consiste basicamente em um “recorte” feito através do olhar sob um ângulo que foi “congelado/eternizado”, em uma imagem. Esboça sobre o passado, porém, não representa *todo* o passado, mas *parte* desse passado.

A mudança é perceptível na postura, no olhar e na concepção do que a fotografia representa, e essa aparece de forma implícita, discreta e sutil, nas imagens anexadas aos relatos. Para percebermos a mudança ocorrida durante essas duas décadas que separam as duas gerações de alunos, necessitamos de sensibilidade e contextualização dos indícios.

Nas fotografias anexadas aos relatos dos alunos do 6º ano em 2016, podemos verificar que a grande maioria inseriu algum tipo de fotografia, tornando quase que uma história de vida contada por meio de fotos. Das 65 narrativas, apenas 3 alunos não inseriram fotografias aos seus relatos (ver Gráfico 3). As escritas de si (DELORY-MOMBERGER, 2008; MONTINO, 2008), aparecem vinculadas às fotos, como sendo apenas “legendas” destas.

Para a geração que nasceu na primeira década dos anos 2000 (ver Gráfico 5), a fotografia é vista de uma forma diferente da geração de 1980, ou seja, tirar fotos é algo comum, a maioria das pessoas têm acesso à uma câmera fotográfica, ou atualmente, a um celular com câmera. As fotografias que na década de 1980 eram tiradas por “um adulto detentor da câmera”, tornaram-se mais acessíveis às crianças nascidas nos anos 2000.

Imagem 5 - Fotografia anexada a narrativa (2016)



Fonte: Dados da pesquisa

Analisamos ainda que nos primeiros anos de vida dos alunos do 6º ano em 2016, as fotografias eram reveladas e, portanto, inseridas aos relatos. Por volta do ano de 2010, ou mesmo antes, as fotografias são tiradas em grande quantidade, porém, nem sempre são reveladas ou impressas, pois ficam arquivadas na memória interna de computadores, ou dos celulares, ou ainda são publicadas nas redes sociais. O advento das fotos instantâneas, ou fotos do momento (*Instagram*), faz com que as pessoas queiram compartilhar fatos de suas vidas (culinária, viagens, lazer, etc.) com as demais pessoas.

Para essa geração de 2016, a fotografia não basta ser tirada, ela precisa ser divulgada, não necessitando de um dia/momento específico para ser tirada, pois qualquer momento é propício para um registro fotográfico.

Ao desenvolvermos o trabalho sobre o conteúdo da história de vida com nossos alunos, muitos anexaram fotografias no início do trabalho, período em que ainda eram menores; depois alguns tiveram que ilustrar o período mais recente de suas vidas, por alegarem que tinham inúmeras fotos, mas que nenhuma delas havia sido revelada.

Tendo em vista que são vários os temas abordados nas narrativas das histórias de vida dos alunos do ano de 1997 e que se mantém nas escritas de si dos alunos de 2016 (ver o quadro 22, item: permanências), iremos citar alguns dos assuntos abordados, para demonstrar de que forma estes temas estão presentes nas narrativas dos alunos de ambas as gerações, com intuito de demonstrarmos que houve o desenvolvimento de uma empatia histórica, fomentando um aprendizado histórico.

Apresentamos alguns trechos referentes aos temas abordados pelas narrativas (item 2), para demonstrar o quanto as narrativas de ambas as gerações de alunos (1997 e 2016), trazem elementos de mudança e de permanência, a partir de observação que fizemos sobre as produções de suas histórias de vida. Destacamos que os elementos que observamos nestas histórias de vida são ideias substantivas e epistemológicas, que podem originar outros trabalhos a partir das ideias apresentadas.

Quadro 25 - Trechos das narrativas**PERMANÊNCIA: tema abordado por ambas as gerações de alunos - NASCIMENTO****ALUNOS DA 5ª SÉRIE- ANO DE 1997**

- *Foi no dia 19 de Janeiro de 1986 que eu nasci era um domingo. Eu nasci no meio dia e 15 minutos pesando 3350 Kg medindo 50 centímetros [...] Logo na segunda-feira eu e minha mãe tivemos alta do hospital e meu pai nos buscou para irmos para nossa casa. Minha mãe me amamentava e eu era um bebê bonito e saudável. Minha mãe e eu recebemos bastante visita de nossos vizinhos e parentes. (“THIAGO”, 1997)*
- *Era o dia 28 de outubro de 1985 a exatamente 13 horas e 30 minutos. No Hospital Universitário nascia eu [...] Após 4 dias do meu nascimento saí do hospital para a casa de minha avó, e depois de 2 dias fui para a minha casa [...] (“ANDRÉ”, 1997)*
- *Sou o primeiro neto homem da família da minha mãe sendo assim fui criado muito mimado pelos meus avós maternos (ALUNO “ANDREW”- 5 SÉRIE- 1997)*
- *Minha mãe quando foi para o Hospital já perdeu 3 filhos eu era para ser o segundo. A minha sorte foi que Deus não permitiu que eu morresse. (“JOÃO”, 1997)*
- *Eu fui fecundado no dia 1 de setembro de 1985 [...] E minha mãe foi para o hospital numa 6 feira para ganhar a mim, e na 2 feira eles levaram a minha mãe para sala de cirurgia e naci as 3.45 da tarde no dia 2 de junho de 1986, e com 3 voutas do cordão do embigo enrolado no pescoço. (“REGINALDO”, 1997)*
- *Minha nascença. Nasci no dia 17/04/86 com 3 kilos e 400 gramas [...] infelizmente nasci com infexção no intestino, fiquei enternada 7 dias. (“OLÍVIA”, 1997)*
- *Bibiografia. Em 1984 quando minha mãe e meu pai me fez já estava no efeto [...] Depois de 4 meses minha mãe na barriga dela começou a dar pontada e meu pai levou ela para ganhar lá na maternidade de Londrina [...] Eu nasci bem gordinha com 3450 e com 51 cm. Fiquei internada 2 dias por que nasci com falta de respiração quando estava saindo da barriga. (“POLIANA”, 1997)*
- *Cheguei chorando sem que precisasse o medico bater para isso, mas muito bonitinho segundo o pessoal de casa diz, com olhos e cabelos castanhos, nariz e boca bem de delineados, eu era aguardado com muita ansiedade (“LOURENÇO” 1997)*
- *Nascia no dia 1 de Dezembro de 1985 [...] nascia de 6 meses e meio pesando um quilo. Sou gêmea de outra menina. Eu nasci primeiro, meu peso não era normal por isso fui direto para incubadora, fiquei na incubadora aproximadamente 30 dias, para atingir o peso necessário para ir para casa. Depois de 2 meses e 23 dias que tinha nascido sai do hospital e fui para casa, pesando 2 quilos e 350 gramas. (“ANDRÉIA, 1997)*

ALUNOS DO 6º ANO-2016:

- *[...] nasci no dia 13/01/2005 no hospital da Mulher [...] nasci no horário de 7:00 da noite (“ELISA”, 2016)*
- *Eu sou “Paula”, tenho 12 anos, nasci em Londrina (“PAULA”, 2016)*
- *Nasci 12:30, com 47 centímetros e 3 K 40 [...] (“MELISSA”, 2016)*
- *Naci em Centenario do Sul que lá mora minha avó e meu avô. (“HABNER”, 2016)*
- *Nasci no Japão na cidade de Komaki no estado de Nitikem. (“SATIKO”, 2016)*
- *Em 2005 eu nasci minha mãe ficou feliz e todo mundo queria ser meus pais. Meu pai não quis me assumir mas sou muito feliz com meu padrasto e minha mãe. Varias pessoas ajudaram minha mãe a cuidar de mim como minha tia e seu filho eu agradeço muito a eles são pessoas incríveis. Eu acho que o coração deles são gigante. (“ARTHUR”, 2016).*

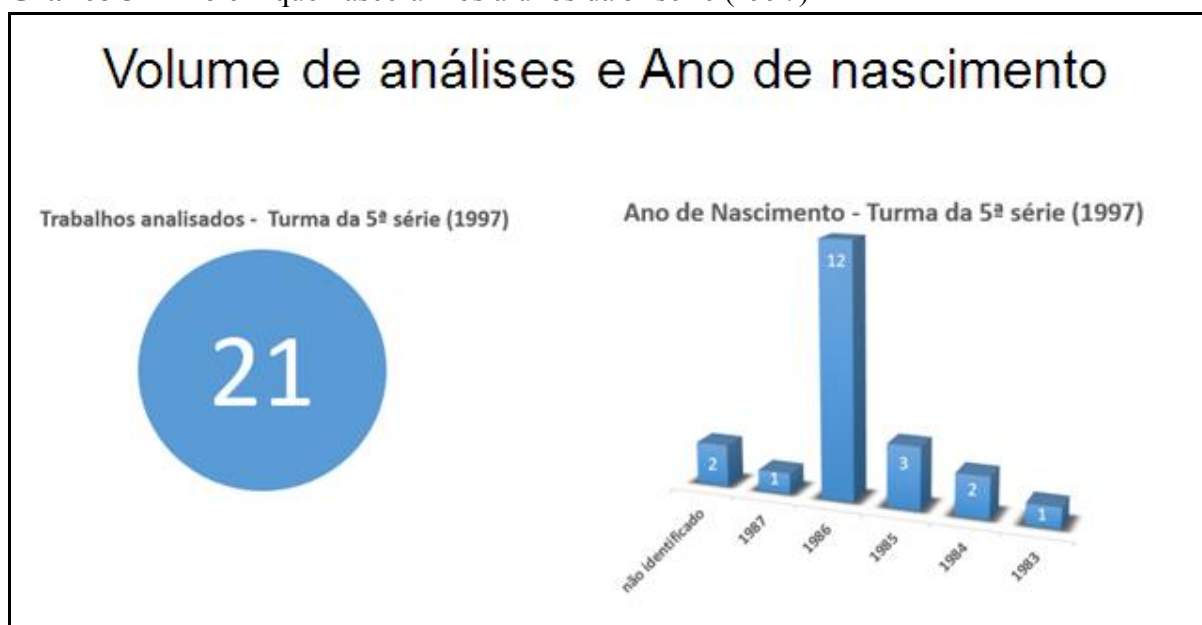
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao abordarem sobre seu nascimento, as narrativas dos alunos de ambas as gerações mantêm a ideia de que a história de suas vidas tem como marco inicial o seu nascimento, ou seja, a grande maioria não relata os fatos que antecederam ao seu nascimento, como a fase intrauterina, por exemplo. Em apenas alguns relatos, essa fase aparece, tanto nas narrativas dos alunos de 1997 como nas narrativas dos alunos de 2016.

Os alunos apresentam informações sobre o seu nascimento, tais como cidade, nome do hospital, data e horário, peso, medida e, às vezes, o nome do médico, se o parto foi cesárea ou normal. Inferimos que quando estes alunos perguntam aos pais e/ou responsáveis, sobre como foi o nascimento, no intuito de escreverem em suas produções de história de vida, estes lhes informam esses dados, por acreditarem ser imprescindíveis.

Para estabelecermos uma análise sobre o ano de nascimento destas duas gerações de alunos (1997 e 2016), elaboramos dois gráficos que apresentam os dados obtidos a partir das informações citadas em suas escritas de si.

Gráfico 5 - Ano em que nasceram os alunos da 5ª série (1997)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas informações acerca do ano em que nasceram, das 21 narrativas analisadas, podemos constatar que a grande maioria (12 alunos), nasceu no ano de 1986, ou seja, estes tinham 11 anos quando escreveram suas histórias de vida no ano de 1997. A partir do ano citado, verificamos que 3 nasceram em 1985, 2 alunos em 1984, 1 aluno em 1983, o que representa que este tinha 14 anos quando escreveu sua história de vida. O mais novo que citou o ano de nascimento era de 1987, ou seja, tinha 10 anos e 2 alunos não citaram o ano em que

nasceram. Abaixo apresentamos o Gráfico 6, referente ao ano de nascimento dos alunos dos 6º ano (2016).

Gráfico 6 - Ano em que nasceram os alunos do 6º ano (2016)



Fonte: Dados da pesquisa

Destas 65 narrativas, 1 aluna nasceu no ano 2000, o que representa que essa aluna estava bem fora da idade/ano escolar, pois tinha 16 anos. Outro aluno estava com 15 anos, pois cita que nasceu no ano 2001; 1 aluno cita o ano de 2002; 37 alunos indicam o ano de 2004, o que representa que tinham em média 12 anos quando escreveram sobre suas histórias de vida, e 20 alunos citaram que nasceram no ano 2005, ou seja, estavam com 11 anos, e 5 alunos não citaram sobre o ano do seu nascimento.

A respeito do nascimento, tema recorrente na maioria das 21 narrativas de 1997, bem como nas 65 narrativas de 2016, podemos observar que alguns alunos citam o nome da cidade em que nasceram, outros citam apenas o nome do hospital e outros não mencionam nenhuma das duas informações (cidade e/ou hospital).

Nas histórias de vida dos alunos do ano de 1997, 3 mencionam que nasceram na cidade de Londrina, 5 citam que nasceram em outras cidades, tais como São Paulo, Curitiba, Cascavel e Cornélio. Dos outros 13 alunos, 3 citaram apenas o nome do hospital e 10 alunos não fazem menção ao nome da cidade, nem do hospital em que nasceram.

Dos 65 alunos que analisamos as narrativas (2016), 6 citaram que nasceram na cidade de Londrina, 7 alunos citaram que nasceram em outras cidades e estados e até países, como Curitiba, Mato Grosso do Sul, Iporã, Centenário do Sul, e uma citou que nasceu no Japão. Dos outros 59 alunos, 10 mencionaram apenas o nome do hospital e os 42 alunos

restantes não citaram nem o hospital e nem o nome da cidade em que nasceram. No Gráfico 7 demonstramos esses dados obtidos a partir das narrativas destes alunos (1997 e 2016):

Gráfico 7 - Cidade em que estes alunos (1997 e 2016) nasceram



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 26 - Trechos das narrativas

PERMANÊNCIA: tema “fase intrauterina” (alunos de 1997)

ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997

- *Ela não teve muita vontade de comer muitas coisas. Uma vez ela queria comer mocotó e mandou o meu pai ir comprar, meu pai teve que ir lá em Abatiá para comprar, porque ele não tinha encontrado aqui por perto. E quando a minha mãe foi comer ela não gostou (“CAROLINE”, 1997)*
- *Minha mãe ia ao hospital toda semana, mas o médico dizia que ainda não era hora. Mas estava tudo normal (“LORENA”, 1997)*

ALUNOS DO 6º ANO-2016

- *2004. Nessa foto, antes eu nascer tinha 6 meses, dentro da barriga da minha mãe. (“SATIKO”, 2016)*
- *Nesta foto minha mãe estava grávida de mim era o chá de bebê faltava poucos meses para mim nascer. (“AUGUSTO”, 2016)*

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro assunto que foi abordado apenas em algumas narrativas, diz respeito à fase intrauterina, conforme citamos no quadro acima. Porém, podemos observar que houve sim a

permanência do tema, pois apareceu tanto nas narrativas de 1997, quanto no relato dos alunos do ano de 2016.

Uma diferença observada entre os relatos dos alunos, está associada à forma como estes abordam a fase intrauterina, pois enquanto os alunos de 1997 relatam sobre a gravidez da mãe, em uma das narrativas do ano de 2016 a fase é representada através de uma foto de ultrassonografia. Podemos observar uma mudança entre as gerações, no que se refere aos exames de ultrassonografia, para saber qual era o sexo do bebê, pois não era costume das gestantes da década de 1980, fazerem esse exame, geralmente descobriam o sexo do bebê no momento do nascimento. Mas isso também não era uma regra.

Quadro 27 - Trechos das narrativas

PERMANÊNCIA: Tema abordado – CRESCIMENTO/DESENVOLVIMENTO
<p>ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] gatinhar aos nove meses falei a minha primeira palavra que foi papai eu era um bebê muito esperto gostava muito de brincar[...] Quando completei um ano comecei a andar[...] Aos dois anos eu já falava tudo brincava sozinho mais eu era muito peralta (“THIAGO”, 1997) • Com 15 dias fui registrado no Cartório de São Luiz e no mesmo dia fui tomar a minha primeira vacina a B.C.G com minha mãe [...] Todos os meses minha mãe me levava para fazer poricultura no posto de saúde [...] Com 5 meses já sentava, engatinhei com 7 meses e, andei com 9 meses, era um menino muito esperto. Com 1 ano já ia ao bar do vizinho pedir pão, o vendedor e conhecia, quando eu chegava ia entrando dentro do balcão, nem esperava, pegava o que eu queria, o vendedor [...] sorria quando me via, minha mãe não via nada, só via quando eu chegava com os pães no braço, ela só ia lá pagar (“ANDRÉ”, 1997) <p>ALUNOS DO 6º ANO-2016</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] comecei a andar com 1 ano e 3 meses (“ELISA”, 2016) • 2007 Comecei a andar; Comecei a falar mãe e pai. (“LAILA”, 2016) • 2005 Nesse ano eu fui aprendendo um pouco do mundo. 2006 Neste ano eu estava começando a andar. (“AUGUSTO”, 2016) • 2005 Comecei a andar de bicicleta; 2006 Comecei a falar. (“OTÁVIO”, 2016)

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro tema abordado pelas narrativas é sobre o crescimento/desenvolvimento. No Quadro 27, apresentamos trechos que trazem esse tema e que se encontram presentes nas narrativas dos alunos de 1997 e de 2016.

Analisando a forma como os alunos apresentam dados sobre o seu desenvolvimento em suas narrativas, podemos verificar o quanto as histórias de vida, escritas pelos alunos de 1997, têm mais detalhes, sendo que os alunos de 2016, abordam esse assunto de maneira mais sucinta, o que não desmerece ou enaltece essa forma de escrita, apenas foram elaboradas por pessoas diferentes, que viveram em momentos distintos, porém, ambas as gerações apresentam informações sobre o mesmo tema, demonstrando que houve permanência.

Quadro 28 - Trechos das narrativas

<p>PERMANÊNCIA: tema abordado - PROBLEMAS DE SAÚDE</p>
<p>ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aos três meses de idade eu comecei a ficar doente minha mãe me levava ao médico e eu estava com infecção na urina e isto se sucedeu até um ano [...] passado dois meses a infecção voltou novamente minha mãe me levou novamente ao médico onde fez muitos exames e foi constatado que eu tinha problema no rim direito nesse intervalo de tempo eu parei de mamar na minha mãe e comecei a mamar na mamadeira A médica que me atendia pediu a minha mãe preucurar um especialista para que pudesse resolver o meu problema a equipe de especialistas disseram a minha mãe que eu tinha o rim atrofiado e que precisava fazer uma cirurgia urgente para não contaminar o outro rim. Quando completei 1 ano e 6 meses minha mãe me internou os médicos fizeram a cirurgia retirando o meu rim direito e fiquei mais 15 dias entemado para me recuperar. Depois meus pais me levaram para casa e eu continuei normal. (“THIAGO”, 1997).</i> • <i>Nasci também com um problema no coração chamado sopro, os médicos disseram que não era grave, mas era necessário tratamento com o tempo eu iria melhorar. Fiz tratamento deste problema durante 2 anos e meio. (“ANDRÉIA”, 1997).</i> • <i>Fui uma criança muito doente até completar 3 anos de idade por diversas vezes médicos disseram a minha mãe, que eu não iria sobreviver, mas minha mãe sempre teve fé em Deus e em Nossa Senhora. (“MARIA”, 1997)</i> <p>ALUNOS DOS 6º ANO-2016</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nessa foto eu estou com 2 anos. Quando eu estava com essa idade foi um tempo muito ruim porque eu fiquei internada por 1 semana pois estava com pneumonia [...] (“SOFIA”, 2016).</i> • <i>em 2005 eu nasci e eu teve alguns problemas. (“ELIAS”, 2016).</i> • <i>Com 5 descobri que tinha o pulmão fraco [...] 9 quebrei meu braço e tenho ferro no braço pra vida inteira.. (“TOMÁS”, 2016)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Um tema que aparece nas narrativas de 1997 mas que não é muito citado pelos alunos de 2016 em suas narrativas, relaciona-se aos problemas de saúde. Conforme citamos no Quadro 28, percebemos que os problemas de saúde foram relatados pelos alunos do ano de

1997, citando o quanto a família se empenhava para buscar a solução dos problemas descritos, recorrendo aos médicos e também à religião. Nas narrativas dos alunos de 2016, esse tema não aparece com tanta frequência, pois apenas alguns alunos citaram em suas narrativas que ficaram doentes, ou mesmo que tiveram problemas de saúde, o que não caracteriza que aqueles que não abordaram sobre o assunto, não tenham tido algum problema relacionado à saúde, apenas não citaram.

Quadro 29 - Trechos das narrativas**PERMANÊNCIA: Práticas religiosas****ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997**

- *Comecei também a fazer catequese e todos os domingos comecei a ir a Igreja e ver com é importante ter um religião e acreditar em Deus (“THIAGO”, 1997).*
- *Meu pai der-repente fala: [...] temos que arrumar alguém para batizá-la [...] O dia mais esperado chegou: dia 12/7/86. Era 6:30 da manhã minha mãe me acorda me pega no colo e me coloca encima da cama dela ela me troca bem chique, meu pai telefonando para meus familiares para ir a Igreja [...] todos aceitaram e que já iam para lá [...] o Padre resa a missa, no final da missa ele fala: - Antes dos Senhores e das Senhoras saírem quero que saibam que agora vai ser o batizado da menina “Olívia” que quiser ficar para assistir por favor retorna-se aos seus lugares de pé por favor. Fiquei muito feliz todos que estavam na missa ficaram nem um saiu. Minha mãe me segura e o Padre joga a água benta na minha testa, de vez de eu chorar dei risada e todos começaram a dar reisada e bater palmas eu açuste e chorei. (“OLÍVIA”, 1997).*
- *Sou católica vou todos os domingos a igreja. (“POLIANA”, 1997)*
- *No meu batizado fazia varias travessuras pegava o microfone do padre puxava o cabelo da minha madrinha quando acabou o batizado foi tirar fotos na igreja derrubava flores e minha mãe falava que eu não podia fazer bagunça na igreja mas eu só era um nenésinho (“CLÉLIA”, 1997)*
- *Estou fazendo catequese e estou no 2º ano, rezo pra todo mundo, vou quase todos os domingos na missa e presto atenção no que o padre ensina. (“LOURENÇO”, 1997)*
- *Meu batizado foi no dia 15 de julho [...] Foi uma festa com muito parentes e amigos [...] Minha mãe conta que ela me entregou nos braço de Nossa Senhora e que fosse feita a vontade de Deus. Fez uma promessa a Nossa Senhora que me levaria a Aparecida do Norte quanto eu completasse 2 ano. Quando eu completei três anos de idade meus pais e um casal de amigos me levaram á Aparecida do Norte para cumpri a promessa. (“MARIA”, 1997)*
- *O meu batizado foi a coisa que marcou a vida de meus pais. Meu batizado foi muito bonito [...] (“CAROLINE”, 1997)*

ALUNOS DO 6º ANO-2016

- *[...] sou adventista do sétimo dia [...] (“GISELE”, 2016)*
- *Com 4 meses foi o meu batizado na igreja católica [...] (“SOFIA”, 2016)*
- *2009- batismo do meu irmão mais novo [...] na igreja evangélica. (“CÁSSIA”, 2016)*
- *Nessa foto eu tinha seis anos e foi em 2012 [...] eu estava na escolinha da minha antiga igreja. E eu estava com minhas duas primas e minha amiga. 08/10/2013 Preguei pela primeira vez na igreja. (“ARIEL”, 2016)*
- *Essa sou eu em 2015 na minha igreja na festividade dos adolescentes. Nesse mesmo dia da festividade dos adolescentes a luz caiu e ficou muito calor. (“MICAL”, 2016).*
- *2015 [...] Minha avó por parte de padrasto ficou duente, e eu orei muito por ela e depois de dois dias ela ficou boa. 2016 [...] E minha vó ficou de novo duente foi no dia 14/04/16 E eu vou orar de novo por ela e se for preciso vou orar varias e varias vezes se for preciso. Não só por ela mas também para todos que precisarem. (“ARTHUR”, 2016)*
- *2014 Ganhei uma Guitarra, e comecei a tocar na igreja. (“CÉSAR”, 2016)*
- *2011 Eu mudei de religião e fui ser Evangélico. (“AUGUSTO”, 2016)*

Fonte: Dados da pesquisa.

A religiosidade é um aspecto bastante recorrente na vida dos alunos das duas gerações observadas. Verificamos, nos trechos das narrativas descritas no Quadro 29 acima, elementos que denotam sobre a permanência destas práticas religiosas.

A partir dos trechos citados das narrativas, podemos perceber que a religião cristã é predominante, o que não representa que as demais religiões não eram praticadas. Estas, por sua vez, não aparecem descritas nos relatos da geração de alunos de 1997. A Igreja Católica Apostólica Romana aparece como instituição mais frequentada pelos alunos do ano de 1997, quando estes descrevem sobre as cerimônias e práticas religiosas, como batizado, catequese além de relatos de promessas pagas na cidade de Aparecida do Norte. A religião católica é professada de forma evidente nestes relatos.

Nas narrativas dos alunos de 2016, a igreja protestante aparece em alguns relatos como instituição seguida por estes, o que não foi percebido nas narrativas de 1997. Portanto, apesar da religiosidade constar nas narrativas das duas gerações de alunos, deduzimos que estes alunos, no decorrer de duas décadas, assumiram que participam da religião cristã, não apenas relacionada à igreja católica. As demais religiões também não foram descritas nas narrativas dos alunos de 2016.

Quadro 30 - Trechos das narrativas

<p>PERMANÊNCIA: tema abordado - FAMÍLIA</p>
<p>ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gosto muito de assistir filmes, no vídeo com meu pai. Ele é muito meu amigo e me dá conselhos bons, é muito trabalhador, só fico triste porque ele sofre de depressão e fica mal. (“LOURENÇO”, 1997)</i> • <i>Minha família é grande mas unida, gostamos sempre que é possível de nos reunir para um almoço de domingo meus avós são muito legais eu e meus primos nos damos muito bem. Na minha casa somos em 4 pessoas [...] temos uma vida muito boa, meus pais me tratam com muito carinho, minha mãe é mais brava que meu pai, ela não gosta de nada errado procura corrigir, e me aconselhar quando faço algo de errado, pois ela quer que eu cresça uma boa pessoa [...] meus melhores e verdadeiros amigos para mim é a minha família, pois com eles posso contar a qualquer momento que precisar. (“ANDRÉIA”, 1997).</i> • <i>Meus pais são separados. Eu moro com a minha mãe. Só que o meu pai não sai da minha casa. Eles são separados mas são amigos e se dam bem. (“RAFAEL”, 1997)</i> • <i>Com 4 anos minha irmã [...] nasceu. Ela nasceu no Natal. [...] meu pai comprou uma chácara na beira da represa. E nós íamos todos os sábados e voltávamos domingo. Nós gostamos muito de ficar lá, porque meu pai tem chácara até hoje, e nós pegamos muito peixe. Vamos todos sábados e feriados para pescar e brincar na piscina que tem lá. (“LORENA”, 1997)</i> • <i>Aos seis anos a minha mãe teve um bebê que é a minha irmã [...] em outubro deste ano tive uma das minhas maiores tristezas de minha vida com a morte da minha avó materna foi muito triste para toda minha família. (“THIAGO”, 1997)</i> • <i>Outro fato marcante foi quando minha irmã nasce de 03/10/96 no dia do nascimento dela eu fui no hospital levar a minha mãe e quando o médico nos mostrou [...] eu achei aquela menina a coisinha mais bonita do mundo ela estava com os olhinhos arregalados ela era linda [...] estes sem dúvida também foi um dos dias mais lindos de minha vida (“ANDREW”, 1997)</i>

- [...] minha irmã ela tinha três anos e eu tinha um, nós não brincava muito porque ela tinha enveja porque minha mãe gostava mais de mim porque eu era pequenininho mas meu pai não gostava tanto de mim porque eu era muito chorão e deixava ele com dor de cabeça (“OSNIR”, 1997)
- Eu me lembro de uma vez em que eu e meu irmão estávamos brincando de balanço e meu irmão sobil em cima de uma máquina de bater arroz e viu uma cobra e falou o lagarto na máquina e minha mãe foi ver era uma cascavel, chamou o meu pai e meu tio para matar a cobra e depois meu irmão catou a inchada e cortou o giso dela fora. (“REGINALDO”, 1997)
- Meu irmão tem 8 anos ele é lindo adoro ele ele é muito legal em partes porque tem hora que Deus me livre tem ora que ele é super chato fica metido e outros mais mas eu adoro ele assim mesmo [...] é um gato é modelo estou brincando não é modelo mas gato ele é. (“ANGÉLICA”, 1997)
- No meu aniversário de 2 anos meu pai bebeu tanto que desta vez ele ficou bêbado [...] Nos 5 anos minha mãe não fez festa porque ela não tinha muito dinheiro [...] No meu 6 anos a minha mãe fez festa. Nesse aniversário meu tio já chegou bêbado na festa e deu um tiro no chão e assustou todo mundo. (“CAROLINE”, 1997)

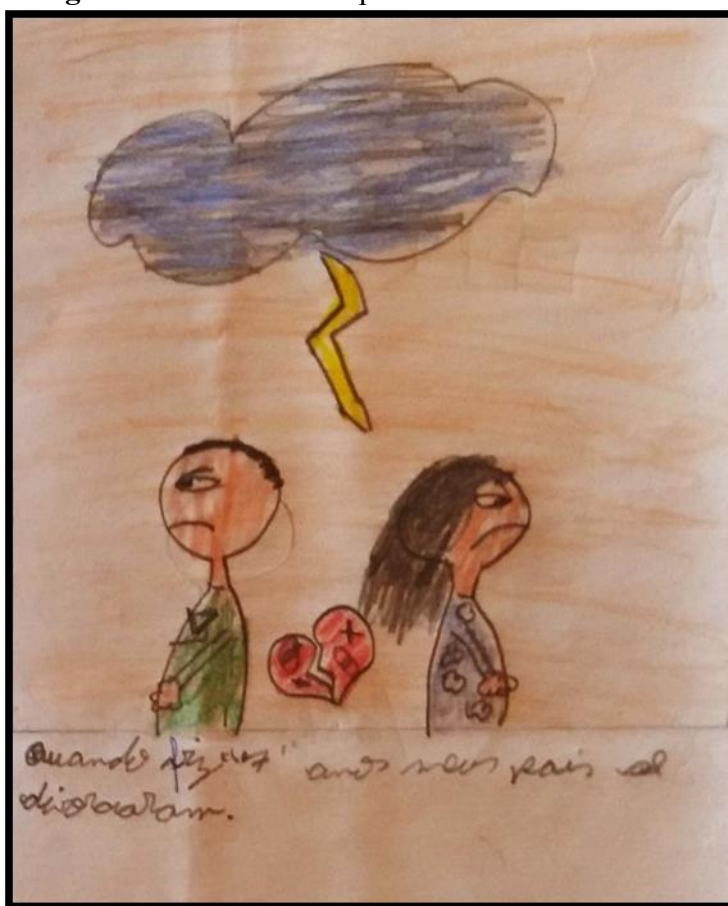
ALUNOS DO 6º ANO-2016

- [...] tenho duas famílias, uma biológica e outra de consideração, porque quando eu era bebê, apenas com 40 dias de vida, fiquei lá com essa família, até quase três anos, depois voltei para família biológica (“ANA”, 2016)
- Minha família de reúne geralmente na páscoa, dia das mães, aniversários e final de ano. (“BRUNO”, 2016)
- Minha família é bem feliz, meu pai, minha mãe, meu irmão, minha avó e minha avó são toda a minha família. (“MANOEL”, 2016)
- Em final de semana, feriados e etc, ficamos em família, fazemos churrascos e etc. (“LARISSA”, 2016)
- 2007 Meu pai levou um tiro mas felizmente ele sobreviveu. (“LEONARDO”, 2016)
- Moro com meu irmão, irmã e minha mãe infelizmente meu pai não mora conosco. (“MARCOS”, 2016)
- Eu moro com minha mãe, meu irmão e minha irmã meus pais são separados. (“LEONARDO”, 2016)
- Eu moro com minha mãe e meu padrasto e minha irmã, eu vou nos finais de semana pra casa do meu pai. (“DAVI”, 2016)
- 2015 Com nove anos meus pais se separaram; 2015 Com dez anos meu pai pegou eu de minha mãe porque ela me bateu. (“ELIAS”, 2016)
- Quando é feriado a minha família as vezes faz churrasco [...] (“DILAN”, 2016)
- [...] gosto da minha família e não troco por nada nesse mundo, amo meus pais, amo minhas irmãs. (“GISELE”, 2016)
- Eu só tenho uma avó, pois uma morreu e meus dois avós morreram também (“AMANDA”, 2016)
- 2014-Fiquei triste porque minha mãe teve um aborto espontâneo. (“BIANCA”, 2016)
- Foi meu melhor aniversário. Fiz 3 anos quando meu pai ainda tava vivo. (“MARCELINO”, 2016)
- Nesta foto eu estava com meu pai e era recém nascido. Mais meu pai morreu 4/12/2014 com 30 anos perto do meu aniversário. (“VICENTE”, 2016)
- 2012 Fui morar com minha mãe; 2014 Fui morar com meu pai; 2015 Fui morar com minha mãe de novo. (“OLGA”, 2016)

A família é um outro tema que também foi muito observado nas narrativas, com ênfase especial ao relacionamento com os pais, irmãos, tios, primos, avô e avô, contendo narrativas de momentos alegres (nascimento de irmão/irmã, aniversários) e tristes (separação dos pais, falecimentos).

A separação entre os pais é um tema mais recorrente nas narrativas dos alunos de 2016. Citamos apenas alguns trechos das 65 narrativas analisadas, porém, percebemos o quanto essa questão é importante para estes alunos, pois o ano da separação dos pais é citado na linha do tempo de suas vidas. A Imagem 3 esboça uma ilustração que um dos alunos fez em sua narrativa, sobre a separação dos pais.

Imagem 6 - Desenho feito pelo aluno



Fonte: Ilustração feita por “BRUNO”, 6º ano – 2016.

Essa ilustração expressa os conflitos ocorridos entre os pais, demonstrados no desenho por vários detalhes, como a nuvem com um raio (o mal tempo, a tempestade), o coração partido, as fisionomias faciais iradas, a postura dos pais de costas, com os braços para baixo, demonstrando que desistiram de lutar e que chegaram a essa decisão (separação).

Como não é comum em nossa cultura tirar fotografias de momentos tristes, pois não queremos registrá-los e muito menos lembrá-los, mas sim esquecê-los, então este aluno fez uma representação desse momento na vida dos pais e conseqüentemente em sua vida.

A partir das narrativas das duas gerações, conforme demonstramos no Quadro 30, referente ao número de alunos que citam se os pais eram separados ou divorciados, constatamos que no ano de 1997, dos 21 alunos, apenas 1 aluno cita que os pais se separaram, enquanto que, dos 65 alunos (2016), 14 mencionam o mesmo fato. Não podemos concluir que o número de separações aumentou, somente temos como parâmetro o número de alunos que citaram sobre a separação dos pais, tendo em vista que esse tema era um tanto “delicado” para ser abordado em um trabalho escolar na década de 1990. Observamos ainda que abordar esse tema foi se tornando cada vez mais “comum” no decorrer destas duas décadas.

Quadro 31 - Trechos das narrativas

<p>PERMANÊNCIA: tema abordado- ESCOLA</p>
<p>ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aos quatro anos de idade eu já fui para pré escola porque eu tinha muita energia[...] Na pré escola onde eu estudava dancei quadrilha no mês de junho [...] Já com cinco anos eu continuava a estudar em outra escola que se chamava lua de cristal onde comecei aprender escrever e ler como eu era muito peralta por duas vezes me machuquei na escola e tive que dar pontos na testa [...] Já aos sete anos fui ao meu primeiro ano escolar na escola perto de minha casa e a minha primeira professora era muito boazinha [...] Quando fiz 8 anos estava já no segundo ano escolar [...] Aos 9 anos fui para o colégio Nossa Senhora de Lourdes. Onde estou até hoje e gostei muito do colégio dos professores das novas amizades que eu fiz (“THIAGO”, 1997)</i> • <i>Com 7 anos na Escola Municipal [...] a escola mais perto de minha casa. Minha professora foi [...], passamos juntos muito tempo. Ela me ensinou praticamente o abecedário, ela me achava um garoto muito inteligente e esperto. Ela gostava muito de mim e eu dela. Eu tinha muitos amigos legais [...] Passamos 2 anos juntos [...] Houve coisas que aconteceram que foram ruins como pela primeira vez assinei o livro negro [...] No terceiro mudei de professor, mudei de colegas, mudei completamente [...] Com pouco tempo conheci a sala inteira e fiquei amigo da professora que dizia a mesma coisa da outra professora e mais um pouco, ela di que eu era um garoto que fazia amizade facilmente, que eu era esperto, inteligente, etc. [...] A diretora que era a [...] gostava muito de mim, às vezes eu ficava o recreio inteiro discutindo futebol com ela, porque ela era palmeirense roxa, quando eu era sãopaulino roxo. Quando o palmeiras perdia a primeira coisa que eu fazia era chegar na diretoria e tirar um sarrinho dela, mas quando o São Paulo perdia era melhor eu nem aparecer na escola. (“ANDRÉ”, 1997)</i> • <i>Na sala eu gosto de alguém eu não posso falar (“PEDRO”, 1997)</i> • <i>Meu primeiro dia de aula, entrei direto para primeiro ano, eu não estudei o pré, minha mãe falou que é bobage isso. Aprendi rapidinho [...] Quando eu fiz 8 anos Passei direto para 3 série. Não tinha vontade de ir na escola. Meus colegas era tão chatos, alguns não era. Eles me chingava e eu nem ligava [...] Quando eu fiz 10 anos. Passei direto para 5ª série. Fui para o</i>

outro colégio. Estou gostando da escola ela é muito legal. Mas nem sempre é tão legal assim. Eu não estou gostando tanto porque tem muita aula. (“OSNIR”, 1997)

- *Estudei na escola [...] durante 4 anos participando de festas juninas, passeios por vários lugares e pude conhecer a fábrica de Coca-Cola, Uel, parque Arthur thomas, Parque estadual de Vila Velha, aprendi a reciclar o lixo, respeito meus amigos e professoras, diretoras e também a mendeiras que além de ser muito bacana fazia lanches diferentes como: bolos, pastéis, pizza, macarronada, arroz doce, sagú e muitas outras coisas gostosas tudo com muito carinho para nós. Eu sempre gostei muito da diretora e das professoras que davam aula pra mim, e senti muita falta de tudo quando mudei de colégio, pois tudo é muito diferente e custei a me adaptar, tive muita dificuldades, mas agora estou conseguindo superar tudo. Não estou com boas notas, o que deixou meus pais tristes e me deixou de castigo por 2 meses. Isto quer dizer que em julho eu não vou poder sair de casa terei que estudar para recuperar as notas e o tempo perdido [...] Agora vou estudar com bastante vontade pra deixar meu pais e irmãos contente, comigo e aprender bastante para tirar notas boas e não repetir de ano pra não atrasar meus estudos. (“LOURENÇO”, 1997)*
- *[...] agora aos 4 anos eu comecei a estudar o maternal e eu era muito bagunceiro e teve um dia que a professora mandou um recado falando que eu era muito arteiro na escola e eu batia nos meus colegas [...] Agora no pré Eu já era bem tímido com a professora e teve um dia que eu fiquei gostando de uma menina da minha sala ela era loira olhos azul e eu sempre fazia grasa [...] na quarta série eu brigava muito más foi começando assim tinha bastante menina que eu gostava más só que ela não gostava de mim e da eu e o moleque gostava da mesma menina teve um dia que nós chegamos a brigar no meio da rua e ninguém ficou com ela. (“AGEU”, 1997)*
- *Aos 5 anos [...] Meu pai me ensinou a desenhar sol, joaninha, casa, menininho um monte de coisa, por isso não presizei fazer pré e comecei na 1 série, minha irmã me incinou também a fazer conta de mais e a escrever em letra de forma. Aos 6 anos comecei a estudar minha mãe me colocou no pré e a diretora falou que eu era avançado para ir para o pré ai comecei a 1 série. Eu detestava a nossa professora ela gritava e dava biliscão duido (“RENATO”, 1997)*
- *1993 E foi no primeiro dia de ir para escola sonhava como seria. Chegou o dia e fui para escola chegando la fiquei um pouco envergonhada minha bolsa era de bichinho um carrocho e entrei na sala conheci novas pessoas minha professora era a [...] ela me colocava um chapéu e ponhava atrás das portas porque era bagunceira e batia no moleque eu era divertida mais tirava boas notas ela ficou grávida mais perdeu o bebe e chorou muito ela me ponhava atrás das portas mas era super legal. E passei de ano foi moleza. (“CATARINA”, 1997)*
- *Quando completei 6 anos de idade fui para Pré-Escola nos primeiros dias eu chorava muito não queria ficar sem minha mãe, por isso no começo ela ficava junto na escola [...] Então fui para [...] iniciar a 1 série do 1 grau, no 1 dia também chorei pois tinha medo, insegurança e não queria ficar sozinha mas logo acostumei e foi muito bom [...] Estou estudando no colégio Nossa Senhora de Lourdes, fazendo a 5 série, na sala de aula não faço bagunça, gosto de todos os professores. (“ANDRÉIA”, 1997)*
- *Com 6 anos entrei na escola. Conheci muitos amigos e amigas. Quando entrei já sabia fazer e escrever alguma coisa [...] Em Junho dancei minha primeira Festa Junina, foi muito legal, dancei com um menino da minha sala ele também era muito legal mas não muito bonito; bem mas foi com ele mesmo que eu dancei [...] foi com a professora de física [...] o nome da música foi São João [...] Com 10 anos entrei na 5 série. Eu era acostumada com 1 ou 2 professores quando se apresentaram todos, assustei mas fui acostumando com professores e com a escola porque não estudava ali [...] (“LORENA”, 1997)*

ALUNOS DOS 6º ANO-2016

- [...] fui estudar no colégio Nossa senhora de Lurdes e esse ano esta sendo maravilhoso, a escola é uma maravilha e estou adorando. Espero que continue assim. (“ROSANA”, 2016)
- [...] a escola também é muito boa, mas antes na minha antiga escola eu tinha um amigo muito legal mas eu o perdi. Ele sempre vai estar no meu pensamento e coração, nós nos consideramos como irmão por isso escrevi um poema. A alegria de saber que você existiu, faz-me forte para suportar a tristeza de sua ausência. Na minha tristeza e sofrimento ele ia lá e me perguntava o que aconteceu? Ele era um consolo para min, nós brincávamos juntos dávamos gargalhadas juntos faz 6, anos que eu não mas se eu o visse seria so lagrimas e eu ia lhe dar um abraço forte. (“FELIPE”, 2016)
- 2016 estou fazendo este trabalho muito legal. (“ELIAS”, 2016)
- 2010 eu entrei na escola e foi muito legal; ai foi a primeira semana de aula, olha minha cara e felicidade. (“HABNER”, 2016)
- 2011- 6 anos entrei na escola. (“CÁSSIA”, 2016)
- Esta foto é do meu primeiro dia de aula na minha segunda escola, [...] quando eu morava com minha avó. (“LISLIE”, 2016)
- Nessa foto eu tinha 10 anos e eu estava na festa junina da minha escola! (“JOANA”, 2016)
- 2009 Entrei na escola [...] muito legal a escola. Eles davam caixinha de leite puro que era obrigado a tomar, e agente fazia bastante atividades em grupos, e também agente ia para fora da escola a professora explicava as coisas da natureza; 2015 Uma professora chamada [...] me deu uma dica para gostar de ler ela falou para ler e imaginar o que você está lendo. E comeci a gostar da leitura, depois que a professora me deu a dica li vários livros como o Pequeno príncipe, Cliclete, peter Pan e A espada de Herobrine. [...] E conheci mais amigos na escola Nossa Senhora de Lourdes aprendi mais coisas. (“ARTHUR”, 2016)

Fonte: Dados da pesquisa.

O tema “escola” é abordado nas narrativas dos alunos com alguns elementos vinculados, ou seja, a escola é descrita sob as características que a compõe, como professores, amigos, festas juninas, formaturas, funcionários, direção administrativa, passeios, notas, passar [ou não] de série, conflitos com colegas, paquerinhas e etc. No Quadro 31, citamos alguns trechos que trazem sobre esse tema.

A partir dos trechos citados acima sobre o tema “escola”, verificamos que este permanece sendo abordado também pela geração de 2016. A diferença está na forma com que o tema é apresentado. A memória escolar traz consigo uma infinidade de sentimentos e emoções, que se relacionam às vivências, ao início e término de etapas, às mudanças, aos conflitos, comemorações, amizades e demais acontecimentos. Percebemos que, com o passar

do tempo, mais especificamente 19 anos, os alunos ainda manifestam a noção de pertencimento e citam sobre suas experiências.

Quadro 32 - Trechos das narrativas

PERMANÊNCIA: temas abordados - **AMIZADES, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO**

ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997

- *Brincava normalmente joga bola com meu pai [...] eu fui crescendo como toda criança brincava fazendo arte [...] meu pai me pôs no futebol eu treinava na parte da manhã [...] no final de semana eu brincava com meus amigos na casa dos meus primos dos meus avós [...] comecei a participar de campeonato de futebol de salão na categoria mamadeira onde fui campeão pelo Canadá Country Clube onde jogo até hoje [...] comecei a participar no futebol de campo participava de campeonato de jogos amistosos e seguia minha vida como uma criança saudável [...] No fim do ano fui campeão no futebol. E já no outro ano fui emprestado para um time paulista onde consegui o segundo lugar perdendo para o Santos [...] Nesta época ganei uma cachorrinha chamada Suzi mas eu já tinha um cachorro que tenho até hoje que chama rambo (“THIAGO”, 1997)*
- *Eu tinha alguns coleguinhas que brincavam comigo [...] moravam perto da minha casa, eram grandes, ficavam comigo o tempo todo, quando eles mudaram senti muito [...] Com 1 ano e meio mudamos para cá. Aqui eu tinha meu sobrinho [...] vivíamos brincando, às vezes brigávamos por causa de algum brinquedo [...] O esporte que mais gosto não é um, e sim três: voley, basquete e, é claro futebol [...] Tenho 11 anos de idade, tenho um cachorro chamado Fofinho (“ANDRÉ”, 1997)*
- *Um episódio em que eu me lembro, foi quando eu fiz 3 anos e meu pai me deu uma bicicleta, e eu como era uma criança muito ativa no segundo dia eu já estava andando sem as rodinhas de traz, minha mãe fala que eu caía e levantava, mais na desistia até aprender [...] Aos 4 anos meu pai inventou de me dar um skat, para tristeza de minha mãe, ela ficou louca, pois eu era bem doidinho (“ANDREW”, 1997)*
- *Sempre estive cercado de muito carinho em casa, com muitos amiguinhos vindo em casa brincar e como eu tinha muitos brinquedos a gente brincava de “ferro velho”, nós desmontávamos tudo que vinha em nossas mãos, ou então íamos brincar na pracinha que fica a uma quadra de casa [...] Tombos de bicicleta e roller não dá pra contar pois são demais, e numa queda, em um dia de chuva, conseguir quebrar um dente no meio, além de infeccionar um outro [...] trato dos passarinhos que ganhei da minha irmã [...] Também levo comida pra duas cachorras que temos em casa, troco a água e ajudo a dar banho nelas. Elas são feias mas cuidam da casa e sempre que posso brinco com elas. (“LOURENÇO”, 1997)*
- *1991 Gostava de bincar, sorrir, pular e adorava roupinhas de caubói e de Botinhas da xuxa (“CATARINA”, 1997)*
- *Eu gostava muito de andar de bicicleta [...] Aqui é eu andando num cavalinho de madeira. Eu sempre gostei de andar de cavalo [...] Aqui é eu com minha motinha. Ela um formato de uma Kawasaki Ninja. Eu ando com ela direto [...] Eu sempre gostei de avião ou navio. Aqui é uma navi que vira dois. Ela quebro faz muito tempo [...] Aqui era eu andando de isquei-te na rua em frente de casa tudo sujo com o meu primeiro isquei-te [...] eu gosto de brincar de esconde*

esconde e pega pega. A minha vida é muito legal eu sou souto quando eu quero ir a algum lugar meu pai deixa [...] Aqui era eu com 5 anos de idade brincando com o meu coelho ele é de verdade ele morreu a muito tempo mas antes eu gostava dele pra caramba. Era o bichinho que eu mais gostava. (“RAFAEL”, 1997)

- *A coisa que eu mais gostava de fazer era de jogar bola. Na minha rua tinha muitas crianças, elas começavam a brincar la estava eu no meio da molecada. (“LORENA”, 1997)*
- *Esse sou eu e o meu cachorro ele se chamava choquito, eu era muito apegado com ele, e ele gostava muito de mim (“DOUGLAS”, 1997)*

ALUNOS DOS 6º ANO-2016

- *[...] gosto de jogar futebol [...] na rua brinco de jogar futebol com meus amigos. (“MATHEUS”, 2016)*
- *Gosto de esportes, jogar, brincar com amigos e etc. (“LARISSA”, 2016)*
- *[...] gosto muito de futebol [...] (“MARCOS”, 2016)*
- *Gosto de natação e de jogar queimada, são meus esportes favoritos e tem outros como futebol e etc... (“HABNER”, 2016)*
- *[...] gosto jogar futebol e bola queimada [...] tenho uma cachorrinha [...] (“LEONARDO”, 2016)*
- *Gosto de brincar na rua com meus amigos, mecher no celular etc. [...] Tenho uma cachorra e uma calopcita macho. (“SATIKO”, 2016)*
- *Eu gosto de futebol e vídeo game. (“DAVI”, 2016)*
- *Gosto muito de jogar Minecraft, andar de skate e jogar vídeo game. (“DILAN”, 2016)*
- *[...] tenho uma cachorra e dois passarinhos [...] Gosto muito de animais [...] (“AMANDA”, 2016)*
- *[...] gosto muito do meu celular, não largo ele por nada. (“IZABEL”, 2016)*
- *[...] tenho sete animais ao todo, juntando todos eles nas casas que vou [...] (“ANA”, 2016)*
- *[...] tenho dois gatos, e dois cachorros, eu gosto muito deles [...] (“NATHALIA”, 2016)*

Fonte: Dados da pesquisa.

Os brinquedos, as brincadeiras e os animais de estimação são coisas que estão muito presentes nas escritas de si, permanecendo citados no relato destas duas gerações. No Quadro 32 a seguir, citamos trechos que demonstram como esses temas estavam intimamente ligados com a forma com que se socializavam, bem como se relacionavam com o seu animalzinho de estimação.

A partir destes temas específicos abordados pelas histórias de vida dos alunos, verificamos que o brinquedo mais comum às duas gerações é a bola, sendo o futebol a brincadeira mais recorrente. Nos relatos dos alunos de 2016, alguns equipamentos eletrônicos, são citados como objetos de entretenimento, como o celular, que inclusive aparece como marco na linha do tempo destes alunos o ano em que ganharam esse aparelho eletrônico. Os jogos de videogame e do computador são citados como divertimentos, o que não aparece nos relatos dos alunos de 1997, tendo em vista que os equipamentos eletrônicos se tornaram-se mais acessíveis para a geração de alunos do ano de 2016, ou seja, num período em que os alunos de 1997 já estariam na fase adulta.

Quadro 33 - Trechos das narrativas

PERMANÊNCIA: tema abordado-EXPECTATIVAS
<p>ALUNOS DA 5ª SÉRIE-1997</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Por enquanto eu não estou pensando no futuro, eu acho que sou muito pequeno para pensar nisso, só sei que eu vou estudar para quando eu crescer ser um verdadeiro cidadão (“ANDRÉ”, 1997)</i> • <i>Eu queria ser jogador quando eu crescer porque eu acho o futebol mais interessante (ALUNO “PEDRO”- 5 SÉRIE-1997)</i> • <i>Para o Futuro desejo casar ter 3 filhos trabalhar ter um marido que não beba e fume que não agride e goste de mim. E ter uma casa linda. (“CATARINA”, 1997)</i> • <i>Espero que meu futuro seja ótimo pretendo estudar muito ainda não sei o que eu quero ser profissionalmente mas espero poder estudar e ter uma profissão que eu goste muito. Peço a Deus que eu e todas as crianças tenham um futuro melhor. (“ANDRÉIA, 1997)</i> • <i>Sonho com um futuro melho, cheio de paz e muita alegria, Sonho com um futuro em que não haja crianças nas ruas, abandonadas, desnutridas marginalizadas. Sonho com um futuro de jovens felizes liderando na política no meio social, sem vícios de drogas bebida, cigarros e pornografias. Desejo estudar bastante para no futuro ajudar meus filhos.” (“MARIA”, 1997)</i> • <i>Eu ainda pretendo estudar muito e arrumar um bom serviço para começar a viver minha vida. (“LORENA”, 1997)</i> <p>ALUNOS DOS 6º ANO-2016</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Meu sonho é ser bióloga, viajar para o japão (“NICOLE”, 2016)</i> • <i>Quando eu crescer eu quero ser professora de História igual a professora Eliane, quero ser isso</i>

porque gostaria de ajudar as crianças, de ser bancaria também meu apartamento e grande e bonito (“ELISA”, 2016)

- *[...] quando crescer pretendo ser médica veterinária e cuidar dos animais de estimação, pois não pretendo cuidar dos de campo. Quero fazer também intercâmbio e viajar para os Estados Unidos e Canadá (“AMANDA”, 2016)*
- *[...] meu sonho é conhecer a Belgica. Quando crescer, quero ser Medica ou Juiza. (“PAULA”, 2016)*
- *Eu gostava de ser policial porque gosto muito da profissão [...] (“IZABEL”, 2016)*
- *[...] para o meu futuro quero ter dois filhos, morar em um apartamento, desejo ser arquiteta ou artista bem famosa. (“ANA”, 2016)*
- *Para o meu futuro espero terminar os estudos, ter filhos e entrar em um curso para ser advogada, Por que quero fazer o bem e ter um emprego bom para criar meus filhos. (“ROSANA”, 2016)*
- *Meu sonho é ser biólogo marinho, com 5 a 7 anos eu queria ser bombeiro mas hoje e sei oque quero ser de verdade, eu quero ser biólogo marinho pois eu, gosto muito de animais marinhos e água também. (“BRUNO”, 2016)*
- *Quando eu crescer, quero ser veterinária, porque e adoro animal e eu quero ter uma chácara, minha família foi o melhor presente que Deus me deu. (“NATHALIA”, 2016)*
- *Espero ser jogador de futebol. (“MATHEUS”, 2016)*
- *Eu quero fazer várias coisas, quero ser nutricionista, Cabeleleira, Dona de uma loja ou trabalhar em um banco, mais até lá tem muito tempo vou estudar para ver o que eu vou ser. (“MELISSA”, 2016)*
- *Um dia eu vou ganhar o XBOX ONE e eu nunca vou esquecer de nada- o meu sonho e ser policial, e vou alimentar minha familia ter filios e viver feliz. (“MANOEL”, 2016)*
- *Eu desejo para o meu futuro, trabalhar em Engenharia Civil e também ganhar muito dinheiro com este trabalho. E quero também casar ter filhos e viver feliz. Quero comprar uma casa, um carro e etc, quero fazer as pessoas felizes. (“LARISSA”, 2016)*
- *Quando eu cresce eu vo ce engenharia civil na vida. (“ESTELA”, 2016)*
- *Quero ser um jogador de Futebol porque eu sou muito bom de lateral, e também quero ajudar minha família. (“MARCOS”, 2016)*
- *[...] eu quero fazer curso de arquitetura e ser um arquiteto. (“HABNER”, 2016)*
- *Eu pretendo daqui 10 ou 15 anos ser medico e ter uma longa vida e uma familia feliz.*

(“LEONARDO”, 2016)

- *Quando eu crescer quero ser piloto de avião. (“FELIPE”, 2016)*
- *[...] não tenho o sonho de conhecer ninguém famoso, tenho um sonho sim, conhecer o mundo, sou muito feliz. Quando eu crescer espero ser alguém importante. E também já ter conhecido o mundo pois sou dedicada. (“KATIA”, 2016)*
- *[...] eu pretendo ter um futuro bom com um emprego que dê para me sustenta minha família, quero fazer uma faculdade de técnico de informática. Porque eu gosto muito de mexer no computador e na internet. (“DAVI”, 2016)*
- *Eu pretendo ser quando crescer youtuber, por que na minha opinião uma coisa que eu gosto de fazer eu quero grava vídeo de minecraft e para isto terli que me esforçar e fazer vídeos. (“DILAN”, 2016)*
- *Eu quero ser quando crescer; fotografa mas meus pais querem que eu seja médica para cuidar deles quando tiverem velhinhos. (“GISELE”, 2016)*

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que as expectativas de vida relatadas por esses alunos, tanto no ano de 1997, quanto em 2016, em que tinham em média 11 anos quando escreveram sobre suas histórias de vida, consistem em expectativas relacionadas à profissão. Podemos verificar que os alunos em 1997 pensavam sobre o futuro e almejavam ter filhos, uma casa, bem como ter uma profissão, enquanto que os alunos de 2016 pensam primeiro na profissão para lhes “trazer” todas essas demais coisas (apartamento, filhos).

Devido ao avanço da internet e o aparecimento de novas profissões no decorrer destes 19 anos, alguns alunos de 2016 citaram que gostariam de ser *youtuber* para poderem gravar vídeos, divulgando na internet sobre como jogar *Minecraft* às demais pessoas, o que não necessita que sejam adultos para que isso ocorra. Compreendemos que essa questão da internet seria um diferencial entre as gerações, assim como os objetivos de vida, principalmente para as meninas que não é mais apenas casar, mas sim também ter uma profissão.

A partir dos temas abordados pelas narrativas dos alunos que escreveram sobre suas histórias de vida em tempos diferentes, ou seja, uma geração de alunos que estudavam na 5ª série, no ano de 1997, com uma média de aproximadamente 11 anos de idade (ver Gráfico 4), e uma outra geração de alunos que estudavam no 6º ano, também com seus 11/12 anos de

idade (ver Gráfico 5), demonstramos através dos trechos citados aspectos que demonstram as permanências ocorridas, mesmo com o transcorrer desse período entre as gerações (19 anos).

Para desenvolvermos essa terceira categoria, a qual denominamos “Aprendizagem histórica: a relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos”, sendo que as categorias abordadas anteriormente foram: categoria 1, denominada “Explicação dos fatos do passado através das evidências, com as fontes históricas”, e a categoria 2, intitulada “Explicação dos trabalhos escolares dos alunos, enquanto fontes históricas”.

Podemos observar, a partir das análises realizadas durante todo desenvolvimento da atividade com os alunos, que a aprendizagem histórica foi perceptível em nossos alunos, a partir do contato que tiveram com as fontes históricas (conforme abordado na categoria 2), produzidas por ex-alunos. Ressaltamos que este aprendizado não seguiu um mesmo padrão de apropriação, tendo em vista a diversidade dos nossos alunos, no que tange à cognição e metacognição histórica. Nos ancoramos nos pressupostos apontados pela Educação Histórica, no que se refere a esses dois conceitos. Sobre o conceito de metacognição, tem-se que:

Os diversos estudos sobre a metacognição sugerem que esse processo apresenta enorme potencial para maximizar e qualificar a aprendizagem, assim como para produzir a criação de si mesmo. No desenvolvimento intelectual tudo é criação, pois a assimilação do mundo pelo sujeito ocorre a partir das estruturas que ele criou agindo sobre esse mundo, que passa a ser recriado – seu mundo – (re)criando também o próprio sujeito, em uma relação dialética (criação de si mesmo). (DAMIANI; XAVIER; GIL, 2006, p. 1-2)

Desta forma, podemos compreender que a metacognição representa a consciência do seu próprio conhecimento. A metacognição vai além da cognição.

Com as citações dos trechos das narrativas dos alunos de 1997 e 2016, nos propusemos a observar como o tempo decorrido entre as gerações de alunos (19 anos) repercutiu nessas produções sobre as escritas de si, tanto em relação à empatia histórica, demonstrada em sala de aula por nossos alunos dos 6º ano, quanto nas mudanças e permanências observadas.

4.4 O ENCONTRO ENTRE AS GERAÇÕES DE ALUNOS (1997 E 2016)

Durante este trabalho árduo, na tentativa de localizarmos os ex-alunos, nos reportamos aos cadastros da secretaria do Colégio N.S.L., e que estavam destinados ao

arquivo inativo, para procurarmos o endereço, contato telefônico, ou nome da mãe ou do pai destes alunos. Entretanto, como haviam se passado 19 anos, muitos dos dados encontrados estavam desatualizados. Porém, não desistimos de tentar localizá-los.

Elaboramos uma “carta-convite” (Anexo B) para que esta pudesse ser entregue aos ex-alunos no momento que os localizássemos, convidando-os para virem até o Colégio N.S.L., no intuito de receber os trabalhos em que relataram sobre suas histórias de vida há 19 anos.

Das 21 narrativas dos alunos de 1997, conseguimos localizar o contato (endereço e número telefônico) de apenas 10 alunos, e entregamos em mãos a carta-convite.

À medida que encontrávamos o endereço, ao nos aproximarmos da residência do aluno, uma mistura de sentimentos tomava conta de nós, pois estávamos prestes a nos deparar com alguém cuja história de vida havia sido lida apor nós, além de termos visto algumas fotografias relacionadas à sua infância e pré-adolescência. No entanto, esse(a) autor(a) da narrativa não nos conhecia.

No momento em que batíamos palmas no portão da casa, ou nos identificávamos na portaria do prédio, grande era a emoção quando vinha a confirmação de que aquele/a era a pessoa que procurávamos.

Os autores dos trabalhos, ao ouvirem de nós como e porque estávamos ali à procura deles, apresentavam as reações mais adversas. Alguns, achavam que haviam feito algo errado no colégio há 19 anos e que estavam sendo convocados a responder por suas atitudes. Outros, nem se lembravam que haviam feito tal trabalho. Outros justificaram que talvez não conseguiriam estar presentes no dia da entrega de sua narrativa, marcada para a data de 2 de maio de 2016.

Nossos alunos, ao saberem que havíamos localizado quase 50% dos ex-alunos, demonstraram muita ansiedade em conhecer os autores das histórias de vida que haviam tido contato. Destes 10 alunos que entregamos a carta-convite, 5 deles compareceram ao Colégio N.S.L. conforme dia e horário combinados.

Estavam no Salão Nobre²⁵ do Colégio N.S.L. cerca de 123 alunos dos 6º anos, juntamente com mais alguns professores, direção e equipe pedagógica, aguardando ansiosos na expectativa de conhecer os autores das histórias de vida que haviam ouvido. Quando os cinco alunos adentraram o salão do colégio, foi o momento de encontro entre as duas gerações, após 19 anos de trabalhos produzidos sobre suas histórias de vida.

²⁵ Uma sala maior, em relação a medida das demais salas de aula. Utilizada para apresentações, reuniões, exposições de trabalhos, feiras culturais, projeção de equipamentos multimídias, etc.

Imagem 7 - Fotografia: Encontro entre as duas gerações de alunos (1997 e 2016)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Imagem 8 - Fotografia: Encontro entre as duas gerações de alunos (1997 e 2016)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Os alunos dos 6º anos, ao se depararem com a presença física dos alunos da 5ª série, que estudaram naquele mesmo colégio no ano de 1997, aplaudiram os mesmos, tanto pelo fato de estarem frente aos autores que haviam escrito aquelas histórias de vida, quanto pelo fato de se sentirem representados por aqueles alunos, agora adultos (19 anos depois).

Durante o evento, foi explicado a todos os presentes como ocorreu todo o processo, quando tivemos o contato com a caixa de papelão que guardava os trabalhos destes alunos, durante tantos anos, desde 1997. A maneira como os nossos alunos de 2016 se aproximaram das narrativas dos ex-alunos, a postura que tiveram ao se depararem com essas fontes históricas. As suas próprias histórias de vida, que também quiseram escrever, bem como a preocupação em saber se estes arquivos escolares produzidos agora por eles, também ficariam guardados no colégio.

Após uma explanação de como e por qual motivo foi desenvolvida essa atividade durante aproximadamente 3 meses (fevereiro a maio) do ano de 2016, fomos convidando um a um dos alunos de 1997 para receberem seus trabalhos, juntamente com um porta-retrato, com a lista dos alunos que faziam parte da 5ª série (1997) que ele estudava, além de um presente do colégio.

Imagem 9 - Fotografia: Entrega dos trabalhos aos ex-alunos (1997)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Estes alunos de 1997 foram convidados a falar aos alunos de 2016, dando a eles seus depoimentos. Dois deles se sentiram à vontade para falar ao público, e contaram aos alunos de 2016 um pouco de suas histórias de vida, qual sua profissão atual e como se sentiram ao receber aquela carta-convite para estarem ali, reavendo seus trabalhos após 19 anos.

Relataram o quanto se sentiram honrados em estar ali, sendo homenageados por alunos, professores e diretor, no colégio que estudaram há tantos anos. Jamais imaginaram que isso seria possível, que algum ex-aluno pudesse ser convidado para retornar ao colégio onde estudou, para receber um trabalho em que narrou sobre sua história de vida e ainda ser homenageado e aplaudido.

Imagem 10 - Fotografia: Depoimento do aluno de 1997



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

O jornalista Rafael Souza do Jornal Folha de Londrina, fez uma matéria sobre o evento, entrevistando posteriormente, a professora responsável pela atividade e mestranda desta pesquisa, a professora Tânia Tudisco, os ex-alunos (1997) e atuais alunos (2016).

Destacaremos no Quadro 34 alguns trechos da reportagem, em que algumas destas entrevistas foram feitas, em relação aos ex-alunos (1997) e aos alunos (2016).

Quadro 34 - Trechos dos depoimentos

Alunos de 1997	<ul style="list-style-type: none"> • “Nem esperava. Quando o esposo da professora chegou no meu trabalho, achei que era brincadeira. Nem do trabalho eu lembrava e a curiosidade maior é essa, por isso estou aqui hoje [...] Esse momento vai trazer a importância do que cada um deles está vivendo hoje. Nós passamos por aqui há 19 anos e escrevemos a nossa história. Fiz faculdade, hoje tenho dois filhos, graças ao que aprendi aqui. E assim eles terão a oportunidade de fazer a deles também, de se tornarem pessoas até melhores que nós.” • “Foi emocionante, espetacular. Jamais imaginei que isso aconteceria um dia. No momento em que recebi a carta, já comecei a reviver, me recordei de tudo que vivenciei e como isso influencia no nosso modo de viver [...] Por mais que o tempo passe, mas as nossas raízes, aquilo que é importante para nós, permanecem. Um trabalho de 19 anos atrás já dizia muito sobre mim. As dedicatórias que faço são praticamente as mesmas que fiz no meu TCC, em outros trabalhos que fiz”
Aluna de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • “É importante valorizar a história que estamos escrevendo. Meu futuro depende de mim e eu quero o melhor. Eles estudaram aqui e se tornaram boas pessoas, profissionais, exemplos que podemos seguir.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 11 - Fotografia: Reportagem publicada no dia 03.05.2016. Jornal Folha de Londrina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Muitas foram as dificuldades encontradas ao longo destes três meses de trabalho, algumas relacionadas ao acesso e localização dos endereços destes ex-alunos, outras dificuldades relacionadas à diversidade formativa entre as turmas do 6º ano.

Posteriormente ao evento, durante uma roda da conversa com cada uma das turmas, solicitamos para que os alunos destacassem os aspectos positivos e negativos deste trabalho que desenvolvemos juntos. Entre as avaliações feitas sob a ótica dos alunos, algumas nos chamaram a atenção:

“Professora, acho que você poderia ter lido um trecho de cada história dos ex-alunos antes de entregar o trabalho, para que a gente identificasse quem era o ex-aluno que estava recebendo seu trabalho, depois de 19 anos” (aluno “João”).

“Eu acho que nosso evento poderia ter tido uns ‘comes e bebes’ depois, para ficar conversando com os ex-alunos e perguntando coisas pra eles” (aluna “Ana”).

“A parte que eu mais gostei do evento, foi quando os cinco ex-alunos entraram pelo salão e todos nós batemos palmas. Foi emocionante! Teve também a parte dos depoimentos, que o ex-aluno “Reginaldo”, contou sobre sua história, eu vi que um monte de gente chorou, até a professora” (aluno “Rafael”).

A partir da avaliação que nossos alunos fizeram, a respeito de toda atividade desenvolvida no decorrer deste período (fevereiro a maio de 2016), nós pudemos perceber o quanto haviam aprendido nesse período, suas falas expressavam uma maturidade em relação ao seu olhar histórico, aquilo que de fato representava a História enquanto ciência.

Reconhecemos que houve muitas falhas e que, se fôssemos refazer todo o processo novamente, na tentativa de consertar alguns erros, possivelmente cometeríamos outros. Infelizmente, os trechos dos trabalhos dos alunos de 1997 não foram lidos no momento da entrega, pois estávamos com um salão, contendo aproximadamente 135 pessoas no total, e nossa intenção não era realizar um evento cansativo, pelo fato de que a leitura faria a entrega dos trabalhos se estender no tempo. Mas, realmente, faltou uma identificação mais detalhada.

Os trabalhos produzidos por nossos alunos dos 6º anos foram expostos no evento, porém, não foram lidos pelos ex-alunos, tendo em vista que estamos nos referindo à 123 trabalhos em que estes alunos contavam sobre suas histórias de vida.

Uma questão apontada na roda da conversa, foi a de que deveríamos ter servido um lanche, no intuito de criar um ambiente para conversarmos e compartilhar aquele momento de comunhão. Realmente não o fizemos e reconhecemos que poderíamos ter organizado sim, um

lanche especial, para as gerações se confraternizarem. Mas não nos atentamos para esse “detalhe” tão importante, infelizmente.

Quando um aluno na roda da conversa cita que “até a professora chorou”, ele reconhece a empatia existente nessa atitude, pelo fato de perceber que a docente se sentiu na responsabilidade com o outro, e essa responsabilidade é que nos liga a essas pessoas.

O contato com a caixa que guardava os trabalhos dos ex-alunos gerou nos alunos o desejo de escreverem suas próprias histórias, com laços de pertencimento muito mais profundos com aquele colégio que ligou essas duas gerações (1997 e 2016), e também pelo fato de terem sido alunos do mesmo colégio.

CONCLUSÕES

A atividade que desenvolvemos no ano de 2016 com nossos alunos dos 6º ano, a partir do contato com as narrativas dos ex-alunos, possibilitou a produção desta pesquisa, na qual nos propusemos investigar sobre o conteúdo “História de vida”, abordado desde a Educação Infantil. Procuramos saber como este conteúdo é trabalhado, o porquê é trabalhado e qual a importância que ele tem para o aprendizado do conhecimento histórico.

Os nossos alunos, durante este trabalho desenvolvido nos meses de fevereiro a maio de 2016, que abrangeu um total de 123 alunos, estudantes do 6º ano, e cujo conteúdo abordado foi história de vida, puderam perceber que as fontes históricas (neste caso, as narrativas dos ex-alunos) são produção humana de qualquer humano comum e não de humanos heróis ou coisa parecida. Neste caso específico, ao trazermos os caderninhos dos ex-alunos, nossos alunos do ano de 2016, elaboraram o que representa o conceito de fonte histórica.

Nos reportamos ao campo investigativo da Educação Histórica, pois o mesmo analisa as situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, o que fundamenta a parte teórica da nossa pesquisa, através das leituras e análises dos autores que abordam essa área de investigação, como Isabel Barca (2001, 2011, 2012), Jörn Rüsen (2011, 2016), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011) e Peter Lee (2003).

Para analisar os dados que foram obtidos, a partir do desenvolvimento da atividade com os alunos, nos orientamos através da pesquisa qualitativa, segundo Kathy Charmaz (2009), bem como a partir da Teoria Fundamentada, como fruto da pesquisa qualitativa, conforme analisam Strauss e Corbin (2008).

Constatamos que trabalhar com a temática história de vida, enquanto conteúdo de ensino, não se restringe apenas a uma única disciplina escolar, mas sim, que este conteúdo “indisciplina” a escola, conforme aponta Sandra de Oliveira (2013) sobre os “saberes indisciplinados”, pois a vida rompe com os limites impostos pela sala de aula, pela escola e pelo sistema de ensino. A vida não pode ser controlada, por não sabermos o que nos reserva o instante seguinte, e essa imprevisibilidade é que torna o trabalho com esse conteúdo mais desafiador.

Nosso objetivo principal consistiu em buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na cognição histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida

pelas narrativas dos ex-alunos. Este objetivo elencado foi atingido, pois podemos perceber o quanto trabalhar com essa temática (história de vida), contribui para o aprendizado do conhecimento histórico, principalmente sendo esse potencializado a partir do contato que tiveram com as narrativas dos ex-alunos.

Nos reportamos a autores como Delory-Momberger (2008), Gaston Pineau e Le Grand (2012), Marie-Christine Josso (1999), Peter Lee (2003), Lee e Shemilt (2011), que versam sobre os conceitos centrais história de vida e empatia histórica, buscando compreender como estes estão fundamentados.

O problema norteador que fomentou a nossa busca em entender como o conteúdo “história de vida” é abordado, consistiu na possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica a partir do trabalho com as histórias de vida que tem como suporte os trabalhos de 1997 e 2016, bem como a pesquisa de campo realizada às duas escolas do ensino fundamental I. A partir da nossa pesquisa de campo realizada em duas escolas do Ensino Fundamental I anos iniciais, pudemos verificar que esse conteúdo é comumente abordado, por se tratar de um conteúdo clássico, previsto nos documentos que regem o ensino (LDB, DCE).

As narrativas destes alunos (2º, 4º e 5º ano) demonstraram que os fatos pertinentes à sua história de vida são relatados a partir de uma sequência, inclusive exigida pela professora, quando requer no trabalho que os mesmos sejam relatados “ano a ano”. Os temas abordados, também seguem o “mesmo padrão”, ou seja, em todas as narrativas percebemos que os temas/assuntos (nascimento, crescimento/desenvolvimento, aniversários e etc.), são abordados de acordo com a seleção feita pelo aluno, ou pela família, tendo em vista que a família exerce um papel de influência significativa na composição destes relatos.

A incorporação das fotografias à narrativa também é recorrente, tendo em vista que para grande maioria dos alunos, essas se constituem como “prova” daquilo que escreveram.

Observando paralelamente como o conteúdo história de vida é abordado no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), baseado na pesquisa de campo em que visitamos duas escolas, com a abordagem deste conteúdo no Ensino Fundamental II (especificamente no 6º ano), compreendemos que o diferencial no trato com esse conteúdo, ocorreu devido ao fato dos nossos alunos dos 6º anos terem tido contato com as narrativas dos alunos do ano de 1997, o que não ocorreu com os alunos das escolas visitadas. Esse episódio desencadeou uma mudança de concepção sobre o que representa a História, resultando no fruto deste trabalho de pesquisa.

Na discussão sobre a transição do 5º para o 6º ano, conseguimos observar que muitos conteúdos continuam, como verificamos com a temática história de vida. A importância desta

continuidade para o aluno, consiste no fato de que este pode se aprofundar no conteúdo, ao retomá-lo sob outra perspectiva, tendo em vista que entendemos que o aluno também terá mais idade/maturidade.

Abordamos sobre o lugar onde foi aplicada a atividade com os alunos, geradora desta pesquisa, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Londrina-PR. Também, como essa instituição de ensino concebe a questão da preservação documental, segundo Lindamir Fernandes (2004) versa sobre a importância desta conscientização por parte das escolas, professores, diretores, na perspectiva do patrimônio cultural produzido nestas instituições.

Apresentamos as categorias que foram obtidas por meio das leituras acerca do conteúdo das narrativas sobre histórias de vida, e também a partir das participações orais dos alunos. São elas: 1- Explicação dos fatos do passado através das evidências, com as fontes históricas; 2- Explicação dos trabalhos escolares dos alunos, enquanto fontes históricas; 3- Aprendizagem histórica: a relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

Ao abordarmos cada uma dessas categorias, nosso intuito consistiu em demonstrar como e porque chegamos a tais categorias, apresentando quadros, figuras e gráficos, que fornecem argumentos, segundo Strauss e Corbin (2008), para indução (fruto dos dados: gera conceitos) e dedução (gera hipóteses: relação entre conceitos e dados).

A partir do encontro entre as duas gerações de alunos (1997 e 2016), foi possível perceber que embora tenha existido “o tempo entre eles”, ou seja, uma passagem de 19 anos, isto não impediu que estes manifestassem empatia histórica, pois viram nas histórias de vida do outro a responsabilidade do ato de não julgar, mas sim, compreender a outra geração como possuidora das mesmas capacidades intelectuais que as suas, cuja percepção de que ambas as gerações de alunos pertenceram àquele lugar, em períodos distintos.

Também os ex-alunos, ao retornarem ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes depois longos anos, demonstraram um sentimento de pertencimento àquele lugar, sentiram-se valorizados, homenageados, foram vistos como ‘celebridades’. Receber um trabalho escolar, que escreveram sobre a história de suas vidas, após 19 anos, foi algo inimaginável para eles. A mudança na concepção do que representa a escola, os alunos, os professores, enfim, tudo que compõe o universo escolar, fez com que expressassem o quanto se surpreenderam ao emitirem seus depoimentos, tanto aos alunos de 2016, quanto ao jornal Folha de Londrina.

Portanto, na roda da conversa que fizemos com os nossos alunos (2016) após este encontro, os alunos puderam avaliar sobre todo processo de desenvolvimento deste trabalho, assim como anexaram a cópia da reportagem do dia 3 de maio de 2016, publicada no Jornal

Folha de Londrina em seus cadernos, sobre o encontro intergeracional ocorrido no dia anterior, evento este do qual participaram enquanto alunos-sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria; DE MELO SILVA, André Chaves; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. v. 1.
- AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, jan./abril. 2018. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso: 05 maio 2018.
- ARAÚJO, Cristiane Ribeiro de Mello. O pensamento econômico e social de Martinho Lutero. **Âncora – Revista Digital de Estudos em Religião**, São Paulo, v. 1, p. 43-61, maio 2006. Disponível em: <http://www.revistaancora.com.br/revista_1/03.pdf>. Acesso em: 13 jun. 18.
- ARRUDA, Gilmar. Para que serve o ensino de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 37-45, out. 2002.
- AZAMBUJA, Luciano. Narrativas de vida: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEM PRESENTE, 2., 2014, Florianópolis. **Anais...2014**, Florianópolis: UDESC. p. 1-12.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**, Porto, v. 2, 2001, p. 13-21.
- _____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- _____. Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247/1191>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- BARROS, Darci Alda et al. **Paraná povo e chão: história e geografia regional**, 4 ou 5 ano. Curitiba: Base Editorial, 2014.
- BELLOTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**. Tratamento documental. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: FGV, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpc/article/viewFile/76333/80048>>. Acesso: 12 jun. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e a aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 123-139.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: _____. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 09-17.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Florianópolis, 2016.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **“Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do ensino médio a partir do jornal fascista *La Provincia di Bolzano*. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana; XAVIER, Regina Trilho Otero; GIL, Robledo Lima. **A metacognição como experiência pedagógica: conhecendo o processo de criação de si mesmo**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/pucrs-2006-1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERNADES, Lindamir Zeglin. **Patrimônio cultural e saber histórico escolar**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008

GERMINARI, Geysa. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866/7429>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. O desenvolvimento do pensamento histórico na educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1960/1861>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul/dez. 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29825202/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? **Teaching History**, n. 143, p. 39-49, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. Tradução de Anderson Spavier Alves. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Saberes indisciplinados: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 201-216, 2013. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/77/62>>. Acesso em 20 nov. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de desenvolvimento Educacional. Diretoria de Administração Escolar. **Instrução n. 03/09**. Normatiza o registro das Atividades de Complementação Curricular do Programa Viva Escola na documentação escolar. 13 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao032009.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. TV Pendrive e Paraná Digital estão presentes no Viva o Verão 2008. Institucional, 18 jan. 2008. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=299>>. Acesso em: 12 jun. 18.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2018.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EdUFRN, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Decreto Nº 1462/75. Londrina, 2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3055/305538472002/>>. 15 dez. 2017.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/742/74231120004/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). Curitiba: W. A. Editores, 2016.

_____. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011, p. 79-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. **O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SOUZA, Daniela dos Santos. **História: 2º ano**. v. 1 Curitiba: Positivo, 2012.

_____. **História: 4º ano**. v. 1. Curitiba: Positivo, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Formulário para Coleta de Dados

Objetivo: estabelecer indicadores presentes nas narrativas dos alunos da turma de 1997 e das turmas de 2016, para tabulação dos mesmos.

NOME:
NASCIMENTO:
CARACTERÍSTICAS:
PAIS/IRMÃOS/IRMÃS (nomes e idades):
NÚMERO DE FOTOGRAFIAS ANEXADAS:
1- GÊNERO: <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO
2- FAIXA ETÁRIA: <input type="checkbox"/> 10 ANOS <input type="checkbox"/> 11 ANOS <input type="checkbox"/> 12 ANOS <input type="checkbox"/> 13 ANOS
3- CIDADE DE NASCIMENTO: <input type="checkbox"/> LONDRINA <input type="checkbox"/> OUTRA
4- RELIGIOSIDADE: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> QUAL? <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR
5- RELIGIOSIDADE: “rituais” <input type="checkbox"/> BATIZADO <input type="checkbox"/> PRIMEIRA COMUNHÃO <input type="checkbox"/> CATEQUESE <input type="checkbox"/> OUTROS: <input type="checkbox"/> NÃO IDENTIFICOU/CITOU
6- FIGURAS PREDOMINANTES NAS NARRATIVAS (VÍNCULOS) <input type="checkbox"/> MATERNO <input type="checkbox"/> PATERNO <input type="checkbox"/> AMBOS <input type="checkbox"/> OUTROS <input type="checkbox"/> NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR
7- FESTAS COMEMORATIVAS <input type="checkbox"/> ANIVERSÁRIOS <input type="checkbox"/> NATAL, ANO NOVO, DIA DAS CRIANÇAS <input type="checkbox"/> OUTRAS: <input type="checkbox"/> NÃO CITOU
8- BRINQUEDOS: <input type="checkbox"/> COMPRADOS: QUAIS? _____ <input type="checkbox"/> FABRICADOS: QUAIS? _____

<input type="checkbox"/> NÃO CITOU
9- BRINCADEIRAS <input type="checkbox"/> AO AR LIVRE <input type="checkbox"/> AMBIENTE FECHADO <input type="checkbox"/> NÃO IDENTIFICOU
10- LAZER <input type="checkbox"/> CINEMA <input type="checkbox"/> LEITURA <input type="checkbox"/> RESTAURANTES <input type="checkbox"/> SHOPPING <input type="checkbox"/> BRINCADEIRAS DE RUA <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ <input type="checkbox"/> NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR
11- ACESSO À TELEVISÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO/SEM IDENTIFICAÇÃO
12- PROGRAMAS PREFERIDOS <input type="checkbox"/> FILMES <input type="checkbox"/> DESENHOS <input type="checkbox"/> NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR
13- FATOS MARCANTES DA VIDA DA CRIANÇA, PRESENTES NA NARRATIVA <input type="checkbox"/> MUDANÇA DE DOMICÍLIO/CIDADE <input type="checkbox"/> MUDANÇA DE ESCOLA <input type="checkbox"/> SAUDADE DOS FAMILIARES/AMIGOS <input type="checkbox"/> PAROU DE MAMAR NA MAMADEIRA <input type="checkbox"/> NASCIMENTO DO IRMÃO OU DA IRMÃ <input type="checkbox"/> PERDA DO EMPREGO DO PAI OU DA MÃE <input type="checkbox"/> PERDA DE UM ENTE QUERIDO <input type="checkbox"/> PROFESSORES E AMIGOS DA ESCOLA <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ <input type="checkbox"/> NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR

14- SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DESCRITAS NOS RELATOS () SIM () NÃO
15- HÁBITOS ALIMENTARES () SIM () NÃO IDENTIFICADOS
16- PROFISSÃO DOS RESPONSÁVEIS PAI: _____ MÃE: _____ OUTROS: _____
17- PROBLEMAS DE SAÚDE/DOENÇAS () SIM: QUAL/IS? _____ () NÃO
18- PASSEIOS/VIAGENS () SIM: QUAIS? _____ () NÃO CITOU
19- ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO: () SIM: QUAL/IS? _____ () NÃO CITOU
20- DESENVOLVIMENTO () SIM () ENGATINHAR () ANDAR () FALAR () NÃO CITOU
21- TIME QUE TORCE () SIM: QUAL? _____ () NÃO
22- EXPECTATIVAS PARA O FUTURO () SIM: QUAL/IS? _____ () NÃO CITOU

APÊNDICE B
Estudo Exploratório

Questões formuladas para a entrevista com os pais e/ou responsáveis. Levantamento de informações bem como conhecimentos prévios, para elaboração do trabalho sobre a “história de vida”

1- NOME COMPLETO:

1.1 A HISTÓRIA DO SEU NOME:

1.2 SIGNIFICADO:

1.3 QUEM ESCOLHEU? POR QUÊ?:

1.4 HISTÓRIA DO SEU SOBRENOME (DESCENDÊNCIA):

2- NASCIMENTO:

2.1 DIA, MÊS E ANO:

2.2 ALTURA E PESO (AO NASCER):

2.3 CIDADE, ESTADO E HOSPITAL/OUTRO LOCAL:

3- PAIS , IRMÃOS, IRMÃS:

3.1 NOMES COMPLETOS:

3.2 IDADES (ATUALMENTE):

4- FATOS MARCANTES: DESDE O NASCIMENTO, FATOS INTERESSANTES, CURIOSIDADES, MOMENTOS TRISTES

4.1 DESENVOLVIMENTO (ANDAR, FALAR...)

4.2 FESTAS (BATIZADO, NATAL, ANO NOVO, ANIVERSÁRIOS...)

4.3 ESCOLAS QUE ESTUDOOU, O QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO:

5- ATUALMENTE:

5.1 O QUE VOCÊ ESPERA PARA O SEU FUTURO?

5.2 QUAIS SUAS PREFERÊNCIAS?

5.2.1 COR:

5.2.2 ESPORTES:

5.2.3 CULINÁRIA:

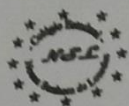
5.2.4 BRINCADEIRAS/JOGOS:

5.3 O QUE VOCÊ GOSTARIA DE CONTAR QUE NÃO FOI PERGUNTADO NESTE QUESTIONÁRIO?

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL.

Senhores pais e/ou responsáveis

No decorrer do ano letivo de 2016 foi desenvolvido na disciplina de História, sob a orientação da professora Eliane dos Santos Malheiros, um trabalho em que seu/sua filho/filha Matheus Jonas da Silva (6º ano E) participou relatando sua história de vida, bem como, anexando fotografias ao trabalho.

Como estudante do curso de Pós Graduação no programa de Educação da UEL, a professora Eliane irá desenvolver este projeto de pesquisa em sua tese de dissertação do mestrado, sob a orientação da professora Drª Marlene Rosa Cainelli. Portanto, solicita aos senhores para que assinem, dando ciência de que foram comunicados sobre o teor deste, bem como, da importância que teve a participação de seu filho em um trabalho escolar, a ponto de abranger uma maior visibilidade no universo acadêmico.

Agradecemos a participação de todos os envolvidos (alunos, pais, familiares, equipe pedagógica e gestora), neste processo tão importante que faz com que a educação cumpra seu real papel na vida das pessoas.

Qualquer dúvida, para maiores esclarecimentos: (43) 3337-6226 - Col. Est. Nossa Senhora de Lourdes

Londrina, 9 de Dezembro de 2016.

Profª: Malheiros

Ciente: pai, mãe e/ou responsável: Marlene Rosa Cainelli

ANEXO B

Carta-Convite aos Ex-Alunos (1997)



Convite

O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes tem a grata satisfação em convidar você para um evento que será realizado no dia 02/05/2016 (dois de maio-segunda-feira) às 14:30 h no salão nobre do colégio N.S.L., marcando a conclusão do Projeto interdisciplinar "A origem dos meus sonhos", desenvolvido pelas professoras das disciplinas de Arte (Marli e Leoci), Língua Portuguesa (Cleonice e Lusinete) e de História (Eliane).

Preservamos em nossos arquivos por 19 anos, trabalhos desenvolvidos por uma professora no ano de 1997 junto a seus alunos da 5ª série E. Dentre os trabalhos encontramos um que foi produzido por você, relatando sua história de vida, contendo fotografias que ilustram seus relatos.

Ficaremos muito honrados com sua presença no dia deste evento (02/05/2016), em que devolveremos à você o seu trabalho, para que guarde como recordação de uma parte muito importante da sua vida escolar.

Qualquer dúvida, entre em contato com a professora Eliane (História) pelo telefone: (43) 9907-3481

Atenciosamente,

Diretor Geral- Antônio Carlos Moura

Professora- Eliane dos Santos Malheiros