

Educação histórica e narrativas autobiográficas

Historical education and autobiographical narratives

Jorge Luiz da Cunha*

RESUMO

A intenção deste artigo é fundamentar os princípios da Educação Histórica, ancorada em teorias da história, analisando as metodologias de pesquisa e *práxis* no campo do ensino de história associadas ao uso de narrativas autobiográficas. A base empírica se fundamenta em levantamentos autobiográficos e biográficos de professores de história, da educação básica, de forma a interpretar os usos dos princípios da educação histórica e os resultados alcançados em sala de aula na trajetória dos discentes e docentes envolvidos. A educação histórica se apresenta como uma estratégia fundamental para a criação de contextos educacionais, formais e não formais, escolares e não escolares, necessários diante da realidade presente.

Palavras-chave: Educação história. Narrativas autobiográficas. Ensino de história.

ABSTRACT

The purpose of this article is to base the principles of History Education, anchored in theories of history, analyzing the methodologies of research and praxis in the field of history teaching associated to the use of autobiographical narratives. The empirical basis is based on autobiographical and biographical surveys of teachers of history, of basic education, in order to interpret the uses of the principles of historical education and the results achieved in the classroom, in the trajectory of the students and teachers involved. Historical education presents itself as a fundamental strategy for the creation of educational contexts, formal and non-formal, school and non-school, necessary in the present reality.

Keywords: History Education. Autobiographical narratives. History teaching.

* Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br. <http://orcid.org/0000-0003-4056-8859>.

Considerações iniciais

O presente texto está alicerçado em um projeto desenvolvido entre 2011 e 2014, intitulado *A relação teoria e prática na formação inicial e continuada da docência em história: o caso da UFSM e escolas da educação básica na região central do Rio Grande do Sul à luz da concepção de didática da história e educação histórica*, sob responsabilidade dos grupos de pesquisa JANUS - Grupo de Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação, e CLIO - Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação. A coordenação do projeto esteve sob a responsabilidade de Marilú Favarin Marin, educadora e pesquisadora, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, que faleceu em 13 de agosto de 2014; Jorge Luiz da Cunha, também da UFSM; e, Juliano de Melo da Rosa, do Instituto Federal Farroupilha – IFF do Rio Grande do Sul.

Este artigo se fundamenta na base empírica do projeto, acima indicado, associado a levantamentos autobiográficos e biográficos de professores de história na educação básica. Busca interpretar os usos dos princípios da educação histórica e os resultados alcançados em sala de aula, na trajetória dos discentes e docentes envolvidos. Evidentemente, muitas das *narrativas de si* não indicam memórias associadas diretamente aos princípios da *educação histórica*, no Brasil reconhecida como uma das principais correntes do campo de didática da história associada a formação de professores e as práticas de ensino. Mas, deixam claros conceitos e fundamentos metodológicos vinculados a estas *práxis* associadas principalmente à produção científica, entre outros, de Jörn Rüsen (1990, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2006, 2012, 2013, 2015), Estevão de Rezende Martins (2002, 2011, 2017 e Maria Auxiliadora Schmidt (CAINELLI, SCHMIDT, 2011; SCHMIDT, 2017).

A educação histórica, se apresenta como uma estratégia fundamental para a criação de contextos educacionais, formais e não formais, escolares e não escolares, necessários diante da realidade presente:

“Em um país como o Brasil, mas também em muitos outros países, em que a educação é medida em termos de utilidade e usabilidade econômica e ideológica por governos, partidos e movimentos sociais populistas e autoritários de direita, centro e esquerda, novos conceitos educativos devem necessariamente ser pensados e experimentados para influenciar a *práxis* educativa de educadores e educandos. **Criação, treinamento,**

ensino, formação, educação, entre outros, são conceitos utilizados por muitos pesquisadores, educadores e educandos sem distinções. Estão associados a práticas de formação na família e na escola. Naturalizou-se aqui a ideia de que **criar** o outro a partir de um modelo moral preconcebido (de comportamento, de gênero, de crença religiosa ou política, etc.); **treinar** o outro para cumprir ordens e executar tarefas; **ensinar** o outro para reproduzir o que já foi criado; **formar** o outro a partir de sua estruturação à previsibilidade; e **educar**, são a mesma coisa. Essa realidade provavelmente fundamenta a instrumentalização e o fracasso – quase generalizado – da educação brasileira, que solapa a democracia e pode nos arrastar todos à mediocridade do não humano.” (CUNHA, 2018, p. 213-214)

O conceito central da contribuição humanista da educação histórica se associa politicamente à *consciência histórica*, como uma questão básica para a construção de sujeitos a partir da autonomia e não da reprodução. Não há sujeitos humanos como resultado da reprodução e previsibilidade alienantes, que são o alicerce legitimador da modernidade capitalista e conservadora. É somente a liberdade e a autonomia construídas pela significação da experiência existencial – sempre educacional – que garantem a condição humana e ação política, não como dever, mas como um exercício amoroso na relação consigo, com os outros e com o mundo.

A metodologia utilizada para coletar informações entre docentes da área de história se fundamenta em narrativas de si, autobiográficas e biográficas. Memórias significadas sobre a escolha, a formação e o exercício docente no campo do ensino da história.

A intenção do uso das narrativas autobiográficas é ultrapassar a prática metodológica eminentemente técnica e, não raro, cartesiana relacionada com os usos da história oral tradicional, especialmente no Brasil. A narrativa autobiográfica, registrada de forma escrita ou oral é, por sua natureza, obviamente subjetiva. Esta característica precisa ser reconhecida dialeticamente e não como complementar à pesquisa documental que caracteriza a história tradicional. As narrativas autobiográficas trazem a história para ser significada no presente e conduzem o sujeito em si para o contexto social de seu reconhecimento.

Uma estratégia que torna possível construir uma história em torno de pessoas e não de fatos selecionados objetivamente para uso político manipulador. Impulsiona a vida reconhecida e narrada individualmente como parte da história coletiva, alargando o campo de ação de cada envolvido. Produz consciência de que não há heróis e personagens, mas uma história humana em que cada envolvido é fundamental. E, na *práxis* escolar não dissocia a relação entre docente e

discente como parte de um todo, levando a história para dentro da comunidade e significando a história a partir da comunidade (THOMPSON, 2000, p. 1-24).

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

Narrativas autobiográficas

Para o desenvolvimento deste artigo selecionamos algumas narrativas autobiográficas relacionadas com a descrição e significação de experiências vividas por docentes de ensino de história e a influência sobre suas *práxis* em sala de aula, em escolas públicas da educação básica, na região central do Rio Grande do Sul, Brasil.

Coletamos narrativas de si de seis professoras e professores, três do ensino fundamental e três do ensino médio. Depois de transcritos os memoriais sobre lembranças significadas do período formativo escolar, escolha profissional, formação e exercício docente, foram selecionados recortes narrativos associáveis aos objetivos relacionados com a educação histórica e as narrativas autobiográficas. Uma escolha metodologicamente associada à pesquisa qualitativa. Um exercício reflexivo e crítico diante do funcionalismo estrutural, frágil e conservador, que caracteriza a formação de professores e as práticas naturalizadas do ensino de história até o final do período da última ditadura civil e militar no Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

As metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO e cujos escopos têm se pautado pelos princípios éticos que constituem o espectro epistêmico-metodológico das pesquisas de natureza autobiográfica e biográfica (ABRAHÃO, CUNHA, BOÁS, 2018). Baseando-se nos pressupostos da investigação a partir de narrativas de vida, a metodologia e estratégia de ação do projeto que fundamenta este trabalho mantém essa perspectiva, assumindo também alguns pressupostos da perspectiva da

indagação qualitativa, considerando que busca orientar o foco para aspectos da natureza qualitativa de elementos considerados fundamentais para a avaliação do conhecimento histórico escolar (EISNER, 1991; KNOWLES, COLE, 2008).

Nossa referência de pesquisa relacionada a narrativas autobiográficas e biográficas decorre da perspectiva histórica da superação da pesquisa quantitativa apoiada em grandes amostragens que consequentemente resultam em poucas informações estandardizadas e canônicas a respeito de grandes grupos sociais, sobre os quais nada se sabe, mas a respeito dos quais se naturalizam modelos interpretativos divergentes da realidade (BERTAUX, 2010). As pesquisas alicerçadas em *narrativas de vida*, *narrativas de si*, *autobiografias* e *biografias* não estão, por sua natureza qualitativa, limitadas ao estudo de fenômenos e processos microssociais (BERTAUX, 2018), como os associados às *histórias de vida*:

“A expressão ‘narrativa de vida’ foi introduzida na França há cerca de vinte anos. Até então o termo consagrado em ciências sociais era ‘história de vida’, tradução literal do americano *life history*; mas esse termo apresentava o inconveniente de não distinguir entre a *história* vivida por uma pessoa e a *narrativa* que ela poderia fazer de sua vida. Ora, essa distinção é essencial. É aliás, sobre ela que se fundamentam os debates contemporâneos.” (BERTAUX, 2010, p. 15).

A virada prática e reflexiva avançou nas últimas décadas para muito além dos limites da pesquisa a partir de histórias de vida, em que sujeitos, a partir de suas narrativas, são apenas fontes examinadas tecnicamente por pesquisadores oniscientes e supostamente neutros. A condução dos exercícios investigativos a partir das histórias de vida, passando pelas *práxis* das narrativas de vida, narrativas de si, autobiografias e biografias avançou em função de um período de redemocratização que caracteriza a história recente que influenciou a transformação de conceitos de pesquisa e de sua associação com a educação através do reconhecimento do papel político educativo da reciprocidade, empatia, sensibilidade e cuidado (COLE, KNOWLES, 2001).

Muitas correntes e escolas teóricas foram ampliadas e recuperadas estrategicamente para fundamentar novos conceitos e práticas de pesquisa, como dito acima. Exemplos importantes e aceitáveis, no espaço restrito a este artigo, são a teoria crítica da Escola de Frankfurt, caracterizada pela sociologia antipositivista, psicanálise, filosofia existencialista e etnossociologia, alicerçadas principalmente na produção de conhecimento de Walter Benjamin (1978, 1989, 1993), Jürgen Habermas (1986, 2013) e Axel Honneth (2009, 2015, 2018). Outro conjunto de

conceitos e ideias básicas desta *virada construcionista*, ao olhar a inter-relação do ator biográfico e seus espaços e contextos de ações sociais, é a contribuição de dois neurobiólogos chilenos, Humberto Maturana (1990, 1996, 1997, 2001) e Francisco Varela (MATURANA, VARELA, 1997; 2004). Sua teoria é ancorada na afirmação de que a noção clássica de que o organismo vivo muda em resposta a fatores determinantes operando em seu ambiente é um erro: - não é uma *perturbação ambiental* que determina o que acontece com o organismo, mas sim a estrutura do organismo em si que determina a transformação que ocorre dentro dele como resultado da *perturbação*.

Um exame detalhado dos exemplos citados, teoria crítica e teoria interativista, e de outros exemplos (que infelizmente não cabem neste espaço) – em oposição crítica à educação informacionista e positivista –, certamente justificariam o crescimento das *práxis* de pesquisa e a significação e ressignificação de usos de narrativas autobiográficas e biográficas, bem como sua relação com o ensino de história através da educação histórica, não limitada à *autopoiesis*, mas ampliada pela *alterpoiesis* (MILLER, 2014), que caracteriza o campo da pesquisa e as *práxis* da educação histórica.

Educação histórica

A existência humana, que no período histórico euro medieval era legitimada pelo trânsito entre a determinação externa da pregação doutrinária cristã para o caráter conquistado pelo ‘*conhecimento de Deus*’ através da significação da existência temporal - como exercício do bem e do reconhecimento de que o humano é ‘*parte d’Ele*’ (SANTO AGOSTINHO, 1984, 2017) -, fundamenta um conceito de história como determinação divina; e, conseqüentemente, impõe um modelo de ensino de história sacro-doutrinário.

Na modernidade ocidental globalizada o conceito de história é consensuado como ciência do presente construída a partir do agir humano no tempo e no espaço social. Nesse contexto o ensino da história se situa na dupla perspectiva do agir individual que sempre ultrapassa o âmbito particular e conforma o conjunto da sociedade, por diferentes caminhos (MARTINS, 2017): - um tradicional e restrito, que na historiografia e outros registros, entre o século XIX e metade do século XX fundamentou a interpretação histórica, associada ao ensino de história, como descritiva e vinculada a personagens exemplares (heróis e vilões); - um potencializador, político e coletivo, associado a pesquisa histórica e ensino de história como *práxis* de significação; como exercício crítico e criativo em

espaços escolares e não escolares para a construção e conquista da consciência histórica de cada envolvido, na reflexão crítica sobre o conhecimento produzido a partir da experiência humana no passado e seu efeito sobre a atribuição de sentido sobre e no presente. Neste contexto, Estevão de Rezende Martins (2011b) afirma que “... deve-se preservar a qualidade controlável dos conteúdos produzidos e utilizados e a responsabilidade (pedagógica e ética) de docentes e aprendizes para consigo e para com os demais. O ensino de história é, com isso, simultaneamente profissão e missão.” (MARTINS, 2011b, p. 43-44).

O mais importante teórico vinculado a educação histórica é Jörn Rüsen, responsável pelo desenvolvimento de uma nova teoria sobre a ciência histórica nos tempos presentes. Rüsen, no começo de sua trajetória de pesquisa sobre a *teoria da história como ciência*, é inspirado por Johann Gustav Droysen (1808-1884), um professor universitário de história, em Kiel, Jena e Berlim, que amplia e atualiza os conceitos que legitimam a história como ciência vinculada à educação histórico-política (RÜSEN, 1990; 2013, p. 191-219; 2015, p. 189-215) por memoriar a peculiaridade constitutiva das humanidades através do tempo histórico e cumprir a legitimidade de existência humana através do exercício educativo de significar cognitivamente o social no presente. Isto fundamenta a característica da educação histórica através do reconhecimento da mutabilidade da interpretação através de influências – coletivas e particulares – sociais, econômicas, culturais, políticas, objetivas ou subjetivas. Todos os elementos essenciais de uma teoria da ciência histórica são interligados conclusivamente, no presente, na busca de interpretações satisfatórias e significações politicamente aceitáveis no processo de construção da igualdade humana, sem distinções.

Considerando que a teoria da história, que serve como base para a pesquisa e a educação neste campo das ciências humanas, não é desenvolvida em um vácuo, mas é recursivamente entrelaçada em discursos correntes e paradigmas de pesquisa tradicionais e qualitativos, é preciso considerar que os acontecimentos políticos do final do século passado trouxeram novas influências à produção científica de Rüsen, atribuindo-lhe novas originalidades, a maioria delas ancorada no trânsito dialógico com outras áreas do conhecimentos (RÜSEN, 2013 p. 253-281; 2015, p. 247-273).

Consciência histórica é o tema central da trajetória científica de Jörn Rüsen. Diante da contínua base antropológica que caracteriza a condição humana na busca de emolduração de condições existenciais em sintonia com aspectos objetivos e subjetivos que dão sentido à vida. A história como ciência deve ter um conceito de formação histórica de significado: – a educação histórica como contexto de conquista de consciência histórica. Somente assim se pode estabelecer uma conexão entre o tempo presente e o passado, à medida que o

historiador educador interpreta experiências distintas no transcorrer do tempo e cria contextos de inquirição, significação e criação de sentidos.

Tudo isso é significativamente possível se a história for estrategicamente entendida como ciência. Sem dúvida, como ciência que difere das ciências experimentais naturais e exatas. Rüsen enfatiza a centralidade na vida, que altera o foco estrutural de um cientificismo que busca significar a vida humana excluído do conhecimento universal, a partir da reprodução de modelos identitários previsíveis associados aos eixos da modernidade como padrões explicativos e argumentativos verificáveis de legitimação da desigualdade e do não reconhecimento. Para Rüsen, a interpretação da realidade memoriada, registrada associada a fatos passados/históricos deve se ater a interpretar a realidade presente, deixando a história significativa emergir de fatos simples (RÜSEN, 2013, 2015). Sendo assim, toda a história surge de uma narração significativa!

“Na perspectiva histórica projetada por essa lógica, o eu (na dupla dimensão do pessoal e social) encontra seu lugar próprio no centro. É aí que reside o cerne temporal da vida, no qual passado e futuro se entrecruzam mediante memória e expectativa. É aí que se estabelece a temporalidade interna do sujeito humano. Pode-se mesmo dizer: nessa dimensão histórica de seu eu, o sujeito humano é, ele próprio, tempo. Ele vivencia a si temporalmente. Um tal eu, constituído na relação da identidade consigo mesmo, inclui a referência à alteridade dos outros.” (RÜSEN, 2013, p. 275 2015, p. 268

A natureza da narrativa histórica obviamente é distinta e os exemplos que foram selecionados aqui, comprovam esta afirmação. Educação histórica e narrativas autobiográfica se associam como ciência histórica na vida cultural de uma época. Têm o papel estratégico de incorporar uma forma de humanismo como *práxis* de construção da unidade a partir da consciência e reconhecimento da diversidade humana para criar as bases estratégicas de combate a desumanidade naturalizada nos tempos modernos.

Narrativas de si e *práxis* de educação em história

A partir da significação de experiências vividas por docentes de história de escolas públicas nas trajetórias de suas vidas, relacionamos alguns exemplos

que justificam a síntese metodológica entre educação histórica e narrativas autobiográficas, partindo de alguns exemplos de recortes narrativos.

Os três professores da educação básica, duas mulheres e um homem, referenciam sua escolha pela profissão docente e suas práticas escolares a partir de memórias de sua juventude e formação:

– Uma delas, já aposentada, mas que continua em atividade, justifica a continuidade de seu trabalho por sentir necessidade de continuar ‘educando’, ensinando história. Questionada sobre a característica de suas práticas em sala de aula, descreve que não busca reproduzir as informações dos livros didáticos, mas usá-los associados a outros livros didáticos, jornais, revistas e literatura. Diz entender que esta diversidade de fontes cria uma disposição entre todos os alunos de produzir alternativas originais de interpretação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de história.

Perguntada sobre o que a inspirou a ensinar história desta forma, relata que foi um professor de filosofia e ensino religioso, quando estava terminando o ‘segundo grau’ numa escola pública, no final dos anos 1970:

Meu professor na aula de religião e na aula de filosofia sempre trazia textos de muitos autores que eram lidos e discutidos com todos; ... na semana seguinte nos levava para uma atividade prática na cozinha da escola, no laboratório de química, na sala de artes, e até na rua. Uma coisa que nunca esqueci, foi quando nos levou para o laboratório de biologia, onde junto com um médico, e diante de órgãos anatômicos genitais (masculino e feminino) nos ensinou como cuidar do outro é tão importante quanto cuidar de si. O médico falou da adolescência e de como os gurus deveriam usar preservativos, quando fizessem sexo. O professor de filosofia e religião nos falou sobre cuidado e respeito. A turma inteira estava presente, os gurus e as gurias juntos, ouviram aquilo e depois discutiram. Nunca esqueci!

Questionada sobre qual a relação entre ensino religioso e filosofia e a demonstração sobre como ‘usar camisinha’, a professora de história salienta que foi assim que decidiu se tornar uma educadora. Repete que ensinar história é educar para o reconhecimento de que ‘ninguém é por si só’ e que, por isso, ‘significar os fatos do passado nos ajuda a reconhecer nosso compromisso com todos’.

– O professor, em início da carreira, há quatro anos atuando como professor de história no ensino público, em seu relato autobiográfico afirma que escolheu história como resultado de sua militância política desde a adolescência. Mas, o que mais chama a atenção no seu relato é o fato de que a experiência nos

movimentos sociais do qual participava, não raro se assemelhavam a sermões religiosos, ou com aulas de catequese, e que isso começou a irritá-lo e a questionar a efetividade daquelas práticas políticas. Esta experiência significada o fez escolher a graduação (licenciatura) em história ‘*para conhecer o passado e entender o presente*’.

Narrando suas práticas de ensino de história em sala de aula, afirma que exercita a criatividade dos alunos para representarem a relação entre os conteúdos que desenvolve e a realidade do presente, especialmente a que envolve a vida cotidiana deles.

– A terceira colaboradora, professora de história na educação básica, está no meio da carreira e descreve suas práticas docentes a partir da interação com outros professores de sua escola. Afirma desenvolver projetos de ensino associados a eixos temáticos que agrupam as diversas disciplinas. Projetos que quebram a estrutura rígida da grade curricular e que ‘*tem um grande efeito positivo*’ sobre os alunos envolvidos.

Perguntada sobre como chegou a estas experiências de ensino, a professora narra sua participação, quando cursava o ensino médio, em um projeto de extensão de sua escola relacionado com ‘*cidadania*’:

Em pequenos grupos, eu e meus colegas, passamos duas semanas do mês de setembro, registrando em espaços públicos, o comportamento das pessoas em nossa cidade. Depois, as informações coletadas, números, imagens, sons, foram organizados, com a ajuda do professor de matemática e de sociologia. Com os dados organizados, buscamos com a ajuda de outros professores, um deles de direito, relacionar os comportamentos, em sua maioria negativos, das pessoas observadas com a legislação em vigor, com o respeito aos outros moradores da cidade, etc. Cada grupo, no final, fez uma interpretação da experiência que viveu. A apresentação foi inesquecível e emocionante.

Os demais colaboradores da pesquisa que inspirou a escrita deste artigo, atuam no ensino médio de escolas públicas, como professores de história. Dois são homens e uma é mulher:

– Um deles relata que é avaliado muito positivamente pelos alunos do ensino médio, apesar de ser considerado um docente muito exigente no ensino de história. Questionado a respeito, diz que além dos livros didáticos, disponíveis na escola, traz livros fundamentados em diferentes teorias históricas para contrapor os textos usualmente usados. Também, pelo menos duas vezes em

cada semestre, convida um professor pesquisador da história para conversar e discutir com os seus alunos.

Questionado sobre o que o levou a caracterizar suas aulas a partir da amplitude das leituras e discussões, lembra que foi um professor da faculdade privada onde cursou história (bacharelado e licenciatura) que o inspirou. O professor, na faculdade, trabalhava com história antiga e medieval, mas sempre, em todas as aulas, *‘relacionava os conteúdos, textos, autores, apresentados e discutidos com os fatos da realidade presente. Eu tenho que dizer que me conheci melhor nestas aulas de história!’*

– A professora de história do ensino médio relaciona sua escolha pela docência em história com a experiência que teve no primeiro curso de graduação que fez, na capital do estado: nutrição. Lembra que decidiu mudar para o curso de bacharelado e licenciatura em história motivada pelas aulas de *história da alimentação*. A docente da disciplina sempre dava aulas numa grande cozinha industrial, onde os exercícios culinários eram fundamentados em informações e interpretações históricas *‘muito bem narradas’*.

– O professor de história que atua no ensino médio, em duas escolas públicas da região central do Rio Grande do Sul, descreve sua decisão profissional a partir de relatos sobre sua vida escolar na infância e adolescência. Uma memória negativa, mas significada, com um professor que obrigava os alunos a fazer ‘temas de casa’ respondendo sempre entre 20 e 30 questões dos conteúdos de história das aulas. *‘Eu odiava esta história, da quinta série do primário!’*.

Uma lembrança positiva diz respeito ao ginásio, quando o professor teve outra professora de história, que, em suas aulas *‘inesquecíveis’*, associava os conteúdos de história com arte, literatura, esporte:

Eu lembro que a partir da pergunta de uma colega minha, sobre a família no Brasil antes da independência, a professora combinou com a gente para fazermos uma pesquisa sobre a família na história do Brasil ..., nos motivando a procurar informações na biblioteca sobre famílias indígenas, africanos escravizados, colonizadores europeus ... Depois das pesquisas, apresentações e discussões, decidimos juntos fazer uma peça de teatro para apresentar no sábado, no final do semestre, para todos os colegas do ginásio, uma peça sobre a família brasileira. Isso me fez amar a história e escolher ser professor de história!

Estas narrativas autobiográficas mostram claramente que pesquisadores e professores de história se tornam mais autoconscientes a respeito das situações

em que estão inseridos, quando fundamentam sua compreensão crítica do fazer educativo, no campo da história, em suas memórias de vida significadas. Isso permite aproximar a educação histórica, como pesquisa ação emancipatória, que coloca os docentes no centro da investigação como atores, como sujeitos cognocentes ativos, não como produtos da formação estruturada e previsível, mas como agentes políticos (IBIAPINA, 2008, P. 11).

Considerações finais

A relação entre educação histórica e narrativas autobiográficas reporta para a questão da formação humana, e neste caso específico, aqui abordado, para a formação de professores. A maioria das interpretações teóricas sobre educação, centra a perspectiva da formação ora na perspectiva acadêmica, ora na técnica, ora na prática, ou ainda na reconstrução social. Entretanto, raramente as análises levam em conta a conexão entre a formação de professores com a consciência histórica produzida: – pela experiência memoriada como aprendiz no campo da história, na infância e juventude; – pela significação produzida pela narrativa de si, autobiográfica ou biográfica, igualmente associada a consciência histórica; e, – pelos contextos vivenciais e experiências da docência em história necessariamente associados com a adaptação às políticas públicas, cultura educacional, desejo e necessidade de criar.

A pesquisa autobiográfica associada ao ensino de história deve ser considerada através da exploração do entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social, em atenção à especificidade dos instrumentos semióticos que materializam o fato biográfico no processo de biografização (PASSEGGI, 2010), e, portanto, o fato histórico no processo de historização.

A experiência com narrativas autobiográficas (mas, também com narrativas biográficas) possibilita a integração, estruturação, interpretação dos espaços e das temporalidades dos contextos histórico-culturais dos sujeitos envolvidos, possibilitando examinar, questionar, dialogar, por esse viés, o processo de construção de si e dos outros, dos sujeitos e dos grupos dos quais participa na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal mediante narrativas. As *práxis* docentes da educação histórica necessariamente interrogam e conseqüentemente significam os registros da história humana dando formas às experiências, à existência, e ao compromisso com os contextos envolvidos, atribuindo sentidos ao sujeito em curso de vida, no percurso de sua formação, no decurso da história (PASSEGGI, 2011).

Para inovar e participar do mundo em todos os seus contextos, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele produzidas e que se refletem no cotidiano, é necessário compreender que sendo cidadãos e cidadãs do mundo temos o direito de estar suficientemente preparados para apropriar e fazer uso dos instrumentos da realidade cultural historicamente construída. Esse posicionamento epistemopolítico, que resulta da relação estratégico-política entre educação histórica e narrativas autobiográficas, cria a possibilidade de evoluir do eu autobiográfico para uma consciência histórico-cultural do sujeito na relação com o mundo e com a humanidade sem distinções. Professores de história são a possibilidade política, no presente aterrador, de construção de alternativas de preservação da igualdade humana, somente admissível no reconhecimento dialógico da diferença.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica. Diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Briefe*. Gershom und Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
- BENJAMIN, Walter. *Diário de Moscou*. Tradução Henrique Herbol. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *Das Passagem-Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: UFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- BERTAUX, Daniel. *Die Lebenserzählung: ein ethnozoziologischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe*. Tradução Ingrid Harting. Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2018.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Educação histórica. Teoria e pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- COLE, Ardra; KNOWLES, Gary (Eds.). *Lives in context: the art of life history research*. Lanham: Altamira Press, 2001.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Cad'um, cad'um! In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO,

Fabiane Punte (Orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica*. Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 211-226.

EISNER, Elliot Wayne. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.

HABERMAS, Jürgen. *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria e práxis. Estudos de filosofia social*. Tradução Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2013.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. *O direito da liberdade*. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa. Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros, 2008.

KNOWLES, Gary; COLE, Ardra. *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

MARTINS, Estevão de Rezende. O caráter relacional do conhecimento histórico. In: COSTA, Cléria Botelho da (Ed.). *Um passeio com Clio*. Brasília: Paralelo 15, 2002. p. 11-25.

MARTINS, Estevão de Rezende. A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, Selma Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: UFU, 2011a. p. 83-92.

MARTINS, Estevão de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 42, p.43-58, out./dez. 2011b.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Teoria e filosofia da história. Contribuições para o ensino de história*. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MATURANA, Humberto. *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco: Universidad de la Frontera, 1990.

MATURANA, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos, 1996. v. I, II.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Tradução Humberto Mariotti, Lia Diskin. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução Cristina Magro, Víctor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. Tradução Juan Acuña Llorens. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese - a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti, Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MILLER, Ethan. *Ecological Livelihoods: Rethinking "Development" Beyond Economy, Society, and Environment*. Paper presented at the Institute for Culture and Society Seminar Series. Sydney: Western Sydney University Australia. 13 November 2014. Disponível em: <http://www.communityeconomies.org/sites/default/files/paper_attachment/Miller-Ecological-Livelihoods-ICS.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

RÜSEN, Jörn. *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Fischer, 1990.

RÜSEN, Jörn. *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Köln: Böhlau, 2001a.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001b.

RÜSEN, Jörn. *Geschichte im Kulturprozess*. Köln: Böhlau, 2002.

RÜSEN, Jörn. *History. Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghah, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau, 2006.

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

RÜSEN, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história. Uma teoria da histórica como ciência*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução Maria Luiza Jardim Amaranto. São Paulo: Paulus, 1984.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de Lorenzo Mammi. São Paulo: Penguin Classics/Cia. das Letras, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Aprender a ensinar. Contribuições de manuais destinados a professores*. Curitiba: W&A Editores, 2017.

THOMPSON, Paul. *The voice of the past. Oral history*. New York: Oxford University Press, 2000.

Texto recebido em 28 de novembro de 2018.

Texto aprovado em 14 de dezembro de 2018.