



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

**21 a 24 de maio | 2019**

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

**“O RELATO ESTÁ ALI, COMO A VIDA”:** conversas sobre Linha do Tempo, Periodização e Didática da História.

*Susanna Fernandes Lima<sup>1</sup> (UERJ) – susannaflima@gmail.com  
Raquel Cristina Coelho<sup>2</sup> (UFF) – quelccoelho@gmail.com*

## RESUMO

Este texto visa apresentar a experiência didático-pedagógica de elaboração de Linha do Tempo pessoal com estudantes de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, no contexto dos estudos introdutórios da disciplina História. Para isso, foram mobilizados conceitos elaborados por Leonor Arfuch e Jörn Rüsen, na perspectiva Biografia e da Didática da História, respectivamente. Parte-se da premissa de que ao periodizar sua história o aluno não só elabora uma reflexão sobre sua vida, como também, por meio da narrativa, estabelece marcos no tempo, o que possibilita ao estudante conceber – ou não – reinterpretações do vivido. Objetiva-se propor uma análise que se queira didático-histórica, levando em conta a educação histórica e sua recepção, sempre associada ao uso prático da disciplina História na realidade da sociedade que lhe dá origem, permitindo que se abram as portas para o letramento histórico, ou seja, para a capacidade de o estudante perceber que não basta memorizar ou decorar os fatos históricos transmitidos pelo professor ou pelo manual didático e tratá-los como “a única verdade possível”; é preciso que esse conhecimento tenha uma função, seja parte da experiência de vida do aluno, impactando em sua capacidade de ser e agir no mundo. Com este trabalho, espera-se que ocorra a aproximação do aluno com o fazer histórico, resultando na resignificação das aulas de História, conferindo a elas o estatuto de algo ao alcance das mãos dos estudantes. Recorrer ao uso do conceito de consciência histórica, a partir do aprendizado e letramento históricos, pode permitir o redimensionamento do papel que a História, enquanto disciplina, assume no interior da escola, uma vez que as preocupações exclusivas com os conteúdos cedam espaço para o cuidado com o desenvolvimento da identidade dos sujeitos que recebem a ação do professor, nesse caso, os estudantes. Com isso, verifica-se a possibilidade de os professores atuarem sobre a consciência histórica dos alunos, promovendo a conscientização histórica, a fim de que eles cheguem à conclusão que a História, enquanto ciência e disciplina escolar, não trata apenas do passado, mas fomenta a articulação deste com o presente e o futuro.

**Palavras-chave:** Linha do tempo. Periodização. Didática da História.

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista CAPES.



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

### 1 INTRODUÇÃO

Comecei a atuar no magistério em 2010, aos 25 anos, recém-formada, e não sabia direito o que estava fazendo ali. Diante de mim, 2 turmas com cerca de 25 estudantes. Não sabia sequer por onde começar. Apesar de ter ocupado os bancos escolares da Educação Básica durante longos 11 anos e, sem qualquer intervalo, mais quase 5 anos na Licenciatura, a posição invertida – à frente de uma turma – me fazia experimentar muitas dúvidas e inseguranças. Minha família não entendia: havia estudado muito, tanto dinheiro investido em livros e cópias... Afinal, a faculdade não havia me ensinado a ser professora?

Durante a minha graduação em História, tive aulas de muitas disciplinas no campo da educação, já que a instituição em que me formei era a Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Como já trabalhava nessa época (ainda não com educação), fiquei desperiodizada em diversos momentos, e acabei estudando com turmas que não eram a minha. No caso de Didática – a matéria que me ensinaria a ser professora, eu pensava –, cursei com colegas da Matemática, por ser o único horário viável. Ora, como aprender a ser professora de História numa turma de exatas? Ouvi da professora, à época, que existiam muitas aproximações possíveis em torno do ato de dar aula e as diversas áreas do conhecimento. Somente com os estágios voltei a ter professores associando a prática pedagógica à área que eu havia escolhido.

Disse muitas e muitas vezes as frases “*faculdade não ensina ninguém a dar aula, a ser professor*”, “*aprendi a ser professora na sala de aula, à força*”. Rememorando as aulas de Didática e meus pensamentos a seu respeito, elas também não serviam a esse fim – ora, nem preencher o diário eu sabia quando cheguei à minha primeira escola! Para mim, essa era, ou deveria ser, a função dessa disciplina: ensinar os futuros professores a darem aulas, a como se portarem em sala, como escrever no quadro, entre outras ações que operam apenas no campo da técnica da prática pedagógica.

Quando eu ou meus colegas queríamos reclamar de algum/a professor/a que não sabia explicar os conteúdos, os textos, enfim, não sabia dar aulas direito (cabe tanto nessa frase...), afirmávamos que a ele/ela faltava *didática*. Sim, existem muitos colegas que desenvolvem suas práticas no magistério superior, são pesquisadores/as importantíssimos/as, mas infelizmente não dominam “a arte de transmitir conhecimentos”, como define qualquer dicionário a respeito do termo destacado. No entanto, passaram-se quase 10 anos desde a



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

**21 a 24 de maio | 2019**

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

primeira vez em que pisei o chão da escola enquanto professora. E faz bem pouco tempo que me deparei com uma nova perspectiva acerca da Didática, especialmente a da História, vai além dessa noção puramente técnica da profissão.

## **2 SOBRE A DIDÁTICA: reflexões teóricas.**

Partindo dessas considerações iniciais (e pessoais), é preciso situar: o que concerne à Didática cumprir na formação dos professores? Pergunta ampla, com resposta extensa. Posso afirmar que à ela compete, justamente, distanciar-se da perspectiva que a considera apenas um conjunto de teorias e métodos voltados para o ensino. Segundo José Carlos Libâneo: “[...] o nuclear do problema didático é o conhecimento e os modos de conhecer referidos a sujeitos e situações concretas, então eles [os saberes pedagógico-didáticos] não podem ser reduzidos a dispositivos e procedimentos” (2008, p. 1. Grifo nosso). Do ponto de vista desse autor, portanto, estudar as relações entre aprendizagem e ensino, nesta ordem, passa necessariamente por aproximar isso dos processos particulares sob os quais se dão a aprendizagem e o ensino das disciplinas escolares.

Com vistas a superar essa noção de mero conjunto de técnicas para o ensino, Jörn Rüsen, teórico da História, sugere uma interessante definição para a Didática da História – assunto que, segundo ele, mereceria contornos de disciplina própria – circunscrevendo um objeto de estudo: “A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. [...] Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico” (2006, p. 12 e 16). Em outras palavras: uma análise do processo de ensino e aprendizagem que se queira didático-histórica precisa levar em conta a educação histórica e sua recepção, sempre associada ao uso prático na realidade da sociedade que lhe dá origem.

Mas o que seria aprender? Mais ainda: o que significa aprender História?

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento das competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2010, p. 94).



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

Para se chegar ao aprendizado histórico, contudo, é necessário mergulhar na consciência histórica que, segundo Luiz Fernando Cerri, “pode ser definida como a ‘suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo’” (2010, p. 268). É em função da organização desse conceito que a Didática deve deixar de ser tratada como uma disciplina estritamente voltada para o viés metodológico a fim de tornar-se uma teoria da aprendizagem histórica, que pretende dar conta da função que o pensamento histórico pode exercer na cultura humana, qual seja: a de orientação para a vida prática dos sujeitos.

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 poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado (RÜSEN, 2010, p. 44).

Rüsen afirma que é o aprendizado da História que transforma a consciência histórica em tema sob análise da Didática, uma vez que nos termos de uso para orientação da vida humana no tempo, os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no plano do ensino escolar da História. Cerri tece uma afirmação importante a esse respeito:

O conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido no tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. (2010, p. 269).

Tomando como exemplo a realidade escolar, percebo que geralmente a consciência histórica dos estudantes é acompanhada pela ideia de que a disciplina História trata apenas do passado, de fatos que já aconteceram e, conseqüentemente, não podem ser modificados, assumindo, portanto, contornos de permanência ou imutabilidade – a isso Peter Lee nomeia “passado fixo” (2003, p. 22). Assim sendo, os dados históricos não podem ser questionados ou relativizados e, do ponto de vista dos estudantes, ou não têm função prática em suas vidas, ou estão localizados numa temporalidade muito distante, que jamais poderá ser alcançada ou revivida, fazendo com que a História não tenha muito sentido.



*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

**21 a 24 de maio | 2019**

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

A esse respeito, Peter Lee sinaliza:

Para os mais novos, aprender a dizer a verdade acontece muitas vezes numa situação em que a narrativa é relativa a algo que aconteceu num passado próximo. [...] Porque a criança sabe o que aconteceu, e porque o que foi convencionalizado como relevante é algo partilhado, o passado parece operar como fixo. Ou diz a verdade, ou não a diz, e a verdade parece coincidir com o que é conhecido, um passado fixo. (2003, p. 22)

Em minha experiência no magistério, posso apontar situações ocorridas em turmas de 6º ano regular do Ensino Fundamental II, por exemplo. Quando as aulas ou atividades apontavam para temas mais reflexivos, era muito comum que os alunos buscassem o fundamento da “resposta certa” no livro ou na minha fala, tomando-os por argumentos de autoridade sobre esse passado irrevogável. Em geral, neste caso, as crianças (entre 11 e 12 anos) tinham experiências com passado que se relacionavam diretamente com a experiência de vida a qual tiveram acesso, basicamente, a partir dos relatos dos responsáveis – que decidiram como e o que contar a eles.

Outra situação que se repetiu por anos em minhas aulas tem a ver com a abordagem da temática do “descobrimento” do Brasil, conteúdo geralmente aplicado a turmas de 7º ano regular, onde os estudantes têm até 13 anos. Sempre que eu colocava alguns questionamentos – Apenas portugueses vieram ao Brasil? Mas se os índios já estavam aqui, como assim a “descoberta” ocorreu por acaso? E o Tratado de Tordesilhas, de 1494? –, conforme as respostas surgiam, rapidamente a aula se tornava um espaço de catarse coletiva: *“Professora, fomos enganados até aqui! A nossa infância foi uma mentira! Por que não nos contaram a verdade?”*. Em seguida, uma chuva de perguntas sobre este e outros assuntos.

Esses tipos de situação escolar, se observados à luz de pressupostos didático-históricos, permitem que se abram as portas – e janelas – para o letramento histórico, ou seja, para a capacidade de o estudante perceber que não basta memorizar ou decorar os fatos históricos transmitidos pelo professor ou pelo manual didático e trata-los como “a única verdade possível”; é preciso que esse conhecimento tenha uma função, seja parte da experiência de vida do aluno, impactando em sua capacidade de ser e agir no mundo.

O ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros [...] (CERRI, 2010, p. 270).



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

À esta altura, qualquer confusão acerca das funções e objetivos da Didática se (re)organiza em razão do conceito de consciência histórica que, a partir do aprendizado e letramento históricos, permite o redimensionamento do papel que a História enquanto disciplina assume no interior da escola, uma vez que as preocupações com os conteúdos tendem a ceder espaço para o cuidado com a identidade dos sujeitos que receberão a ação do professor, nesse caso, os estudantes.

[...] os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora. Em outros termos, os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades com maior autonomia (CERRI, 2010, p. 271).

Com isso, temos a possibilidade de, enquanto professores, atuar sobre a consciência histórica dos alunos, promovendo a conscientização histórica, a fim de que eles cheguem à conclusão que a História, enquanto ciência e disciplina escolar, não trata apenas do passado, mas fomenta a articulação deste com o presente e o futuro. Nas palavras de Rüsen:

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (2006, p. 14).

Como se procede para dar concretude à consciência histórica? Como a orientação temporal dos sujeitos ganha forma e contornos palpáveis? Através da *competência narrativa*, meio pelo qual torna-se possível condensar historicamente as dimensões do tempo e as experiências vividas pelos sujeitos. Citando o próprio Rüsen: “[...] a narrativa histórica é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (2010, p. 95).

Assim como não existe quem tenha consciência histórica e quem “doe” um pouco da sua a quem não tem – todos temos consciência histórica, e cada sujeito atribui sentido ao tempo de acordo com o modo como compreende suas experiências, ou seja, como desenvolve seu aprendizado histórico e como percebe o percurso que percorreu cognitivamente para chegar a um determinado estado de conhecimento –, a competência narrativa não é adquirida



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

apenas através de vivências escolares, por exemplo. Essa designação – competência –, está mais próxima da ideia de capacidade do que aptidão para a narrativa histórica.

Não se trata de competência no sentido de uma habilitação acadêmica, a qual se atingiria por meio de algum curso e se resolveria o problema de modo definitivo. Como capacidade de atribuição de sentido histórico, de organização temporal da orientação da vida prática e de interpretação de si e do mundo, resulta de um aprendizado, e se reconstrói continuamente, em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos (CERRI, 2010, p. 274).

Com alguma frequência nós, professores, somos instados a respeito do sentido de aprender História. A pergunta feita pelos estudantes geralmente vem acompanhada de argumentos que demonstram em que situação se encontra sua competência narrativa, ou seja, sua capacidade de dar sentido às experiências do tempo. São frases comuns aos meus ouvidos: “*Mas isso já passou, professora! Todas essas pessoas não existem mais. Nada disso vai mudar a minha vida!*” Esse tipo de fala tem despertado em mim a necessidade de elaborar aulas mais substantivas e significativas para/com meus alunos, de modo que se convertam em espaços para experimentação, interpretação e orientação; dito de outro modo, almejo que a aula de História seja, como afirmaram Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, um *lugar de fronteira*.

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato. [*Desta maneira*] o trabalho do professor [*deve ser*] considerado como negociação de distâncias em sala de aula para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais. (2011, p. 194 e 200. Grifo nosso.).

Mais que um objetivo, este é um desafio, na medida em que percebo meus alunos, em experiências anteriores, relatando aulas de História não substantivadas positivamente. Ou seja, não ocorreu a aproximação entre o saber histórico e a vida prática do estudante, o que resulta, muitas vezes, em que eles considerem a disciplina mais complexa do que é ou sem qualquer sentido que se ligue ao desenvolvimento de sua própria identidade.

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

compreenderem o passado é que este se tornar numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis [...] (LEE, 2003, p. 19).

Em muitos momentos, especialmente os mais próximos de avaliações, os alunos, munidos de seus livros e cadernos, perguntam se nomes e datas serão cobrados na prova, teste ou o que quer seja. Ouvir que me interessa mais como vão elaborar suas respostas, do que o quanto de informação memorizaram, faz aparecer diante de mim muitos olhinhos brilhantes e sorrisos felizes porque “*memorizar é muito chato, professora!*”. E eu penso “*ainda bem!*” Espero que, com aulas pensadas e elaboradas a partir dos pressupostos aqui analisados, eles se sintam capazes de mais do que apenas responder questões em provas: que saibam “ler o mundo no tempo” (CERRI, 2010, p. 275).

### 3 CONCLUSÃO

Logo nas primeiras semanas letivas, um desafio: aulas de Introdução aos Estudos Históricos voltadas para um público que ainda não discerne entre os novos professores e as disciplinas escolares, agora apresentadas sob o viés do conhecimento especializado. Os estudantes de 6º ano, recém chegados ao Ensino Fundamental II, são instados a compreender o que é e para que serve a História. Sempre que possível, recorrer a Marc Bloch é oferecer algum alento: “Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém” (2001, p. 43).

O conceito de História – aqui, emprestado de Marc Bloch: “a história seria talvez a ‘ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo’” (2001, p. 55) –, abre caminhos para discussões acerca do que seria o tempo para o historiador. Os manuais didáticos, nesse contexto de ilações sobre o tema, expõem as mais variadas tentativas de medi-lo: calendários, conjuntos de anos e suas nomenclaturas, o tempo do relógio, do trabalho e o da natureza; alguns formatos menos, outros mais compreensíveis para os estudantes.

Talvez o conceito mais denso para os discentes seja o de Linha do Tempo. Apresentar um instrumento de periodização da História, que se baseia em marcos referenciais específicos – geralmente europeus –, demanda alguns encontros, dado que é necessário construir reflexões ligadas a rupturas, permanências, simultaneidades e culturas.

Com o objetivo de aproximar os alunos do fazer histórico, proponho a elaboração, junto da família, da linha do tempo de suas vidas – desde o nascimento até o momento da



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

aula. Esta atividade acaba por remeter à periodização de suas próprias histórias. Elaborar linha do tempo pessoal está distante de ser uma atividade nova ou original, sabemos. No entanto, sem ler qualquer manual a esse respeito, sugeri a atividade com base numa experiência que vivi na graduação. No meu caso, tratava-se de uma disciplina pedagógica, onde a turma deveria apresentar por escrito, como parte das avaliações, um trajeto sensível do caminho feito de casa à faculdade, selecionando os pontos mais importantes.

A faculdade ficava a 15 minutos a pé da casa dos meus pais, onde eu morava na época. Sem saber que era um espaço universitário, frequentei, desde muito pequena, sua biblioteca; todos os meus trabalhos escolares do Ensino Fundamental II foram realizados com base em pesquisas feitas lá. Retornar para cursar a licenciatura já era um percurso sensível por isso, porque continha memórias de um passado particular. Elaborar o trabalho foi significativo para mim na medida em que, justamente, pude relacionar passado, presente e possibilidade de futuro que a graduação representava ao revisitar aquelas ruas, casas e caminhos que meus pés percorriam desde a infância.

Lembro que dediquei um dia inteiro para registrar o caminho. Não desenhei. Fiz uma linha e situei com quadrinhos os pontos importantes – acabou ficando bem similar aos modelos mais conhecidos de linha do tempo –, informando como eram no passado, quando eu era criança, e como estavam naquele momento. Por várias vezes fui até minha mãe para tirar dúvidas sobre os nomes das pessoas, as cores dos muros, o tamanho de estabelecimentos – que me pareciam menores em relação ao que minha memória recordava.

A linha do tempo sugerida para meus alunos tinha muito de experiência sensível também. Acreditava que, assim, eles conseguiriam perceber sentido e significado no fazer histórico – e talvez se percebessem atores históricos. Foi nesse momento, precisamente, que a *tarefa de casa* assumiu, para mim, outro patamar: advogava um uso da biografia para compreender o ato de periodizar, tendo como referência a história de vida do próprio aluno. Cito Leonor Arfuch, em seu “*O espaço autobiográfico*”:

[...] É justamente por meio do processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos – também enquanto leitores/receptores – como sujeitos de uma biografia, cultivada amorosamente através de certas artes da memória. Mas essa biografia nunca será “unipessoal” [...]; envolverá necessariamente a relação do sujeito com seu contexto imediato, aquele que permite se situar no (auto) reconhecimento: a família [...]. (ARFUCH, 2010, p. 140-141)



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

Nesse sentido, é possível afirmar que o estudante, ao mobilizar a família, elaborava marcos de referência sobre a sua vida, demarcando inícios e fins, selecionando datas, períodos, acessando experiências que talvez ainda estivessem no campo das memórias alheias. Nas palavras de Arfuch: “como aceder à própria biografia em seus momentos precoces [...], se não for por “palavras alheias dos meus próximos”, por uma trama de lembranças de outros que fazem uma unidade biográfica valorizável?” (2010, p. 141)

Ao periodizar sua história, o aluno não só elabora uma reflexão sobre sua vida, como também, por meio da narrativa, “outorga forma ao que é informe” (ARFUCH, 2010, p. 112). Diz a autora: “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (2010, p. 112). Portanto, a elaboração, mediante o relato, de marcos no tempo de sua história possibilita ao estudante conceber – ou não – reinterpretações do vivido.

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (LEE, 2003, p. 25)

Periodizar a própria vida, em alusão à Linha do Tempo apresentada nas aulas introdutórias de História, representa muito mais que uma *tarefa de casa*; aponta caminhos possíveis para uma elaboração narrativa que estabelece referencialidades, principalmente para o aluno, afinal, “cada eu tem [...] algo a comunicar de si mesmo [...] um lugar de enunciação único, em que dá testemunho de sua identidade” (ARFUCH, 2010, p. 130).

A minha experiência narrada em forma de trajeto sensível rendeu premiação: ganhei um livro que seria sorteado para a turma, e que contava com um artigo da professora. Por ter mais de um exemplar, me presenteou e fez o sorteio com os demais colegas. Ouvi elogios, recebi nota alta, mas apenas desenvolvendo este trabalho final me dei conta dos processos todos pelos quais passei, e do porquê aulas significativas, substantivadas positivamente, são tão importantes para mim e para a minha prática pedagógica.

No caso das aulas em que verifiquei os relatos dos alunos, por meio de suas linhas do tempo, foram encontros cheios de afeto e memórias. A maioria dos estudantes desejava (re)contar o que escutou dos familiares durante a elaboração da tarefa. Houve casos em que a ausência de fotografias deu lugar à narrativa oralizada, ou mesmo à produção exclusivamente



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

**21 a 24 de maio | 2019**

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

textual. Inegavelmente, essa tarefa reforça “a ideia de que cada indivíduo carrega uma ‘diferença irrepitível’, um ‘próprio e original modo de ser’, que vale a pena identificar” (ARFUCH, 2010, p. 128). Além de tudo, a aproximação com o fazer histórico ressignifica as aulas de História, conferindo a elas o estatuto de algo ao alcance das mãos dos estudantes. E essa Didática, diferente da que eu pensava que encontraria na graduação, possibilitou redimensionar temporal e historicamente as experiências pessoais e profissionais aqui narradas.

### ABSTRACT

This text aims to present the didactic-pedagogical experience of elaborating a Personal Time Line with students from 6th grade classes of Elementary School II, in the context of the introductory studies of History. For this, concepts were elaborated by Leonor Arfuch and Jörn Rüsen, from Biographical perspective and from Didactics of History, respectively. It begins with the premise that by periodizing his / her story, the student not only elaborates a reflection on his / her life, but also, through the narrative, establishes milestones in time, which allows the student to conceive - or not - reinterpretations of the lived. The aim is to propose a study-historical analysis, taking into account the historical education and its reception, always associated to the practical use of the discipline History in the reality of the society that gives rise to it, allowing to open the doors to historical literacy, that is, for the student's ability to perceive that it is not enough to memorize or memorize the historical facts transmitted by the teacher or the didactic manual and treat them as "the only possible truth"; it is necessary that this knowledge has a function, be part of the student's life experience, impacting on their capacity to be and act in the world. With this work, it is expected that the approach of the student will occur with the historical making, resulting in the re-signification of History classes, giving them the status of something within the reach of the students. To use the concept of historical consciousness, based on historical learning and literacy, can allow the resizing of the role that History, as a discipline, assumes within the school, once the exclusive preoccupations with the content give way to care with the development of the identity of the subjects who receive the action of the teacher, in this case, the students. In this way, teachers can act on the historical awareness of students, promoting historical awareness, so that they come to the conclusion that History, as a science and school discipline, not only deals with the past, but also fosters the articulation of this with the present and the future.

**Keywords:** Timeline. Periodization. Didactics of History.

### REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea.** Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.



# XII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO

*Intelectuais na História da Educação:  
trajetórias, espaços e contextos*

## 21 a 24 de maio | 2019

*Cidade Universitária - UFMA | Campus do Bacanga  
São Luís - MA | Brasil*

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira: Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.** Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010, p. 264-278.

LEE, Peter. “*Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e Museus.** Minho/Pt.: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas.* In: VEIGA, Ilma P. A.; D’Ávila, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas (SP): Papyrus Editora, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.** Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

RÜSEN, Jörn. *Aprendizado histórico.* SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

\_\_\_\_\_. *Didática - funções do saber histórico.* In: \_\_\_\_\_. **História Viva.** Teoria de História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 85-94.

\_\_\_\_\_. *Narrativa Histórica: fundamentos, tipos e razão.* SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 93-108.

\_\_\_\_\_. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.* **Práxis Educativa,** Ponta Grossa/PR, vol. 1, No. 2, p. 7 -16, jul-dez 2006.