

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

CAIO DIAS ALVES

BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Corte joanina e
o processo de independência do Brasil no século XIX

Rio de Janeiro
2025



CAIO DIAS ALVES

**BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Corte joanina e o processo
de independência do Brasil no século XIX**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A474 Alves, Caio Dias

Biografia no ensino de história : a Corte Joanina e o processo de independência do Brasil no século XIX / Caio Dias Alves. - Rio de Janeiro, 2025.

53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberta Martinelli e Barbosa.

1. História (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Biografia. 3. Período Joanino. 4. Independência do Brasil. 5. Sequência didática. I. Barbosa, Roberta Martinelli e. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

CAIO DIAS ALVES

**BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Corte joanina e
o processo de independência do Brasil no século XIX**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 27 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa

Curso de Especialização em Ensino de História/Colégio Pedro II

Orientadora

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

Curso de Especialização em Ensino de História/Colégio Pedro II

Profa. Dra. Carla Silva do Nascimento

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2025

Não existem indivíduos sem sociedade,
nem sociedade sem indivíduos.
(Norbert Elias, 1994)

RESUMO

ALVES, Caio Dias. **BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Corte joanina e o processo de independência do Brasil no século XIX.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Neste trabalho, apresentamos uma sequência didática voltada ao 8º ano do Ensino Fundamental anos finais que articula o gênero biográfico ao conteúdo histórico escolar, por meio da produção de esquetes elaboradas pelos alunos. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e propositivo. Investigamos o uso da biografia como estratégia didática no ensino de História, com foco na Corte joanina e no processo de independência do Brasil no século XIX. O objetivo da proposta é promover um ensino mais sensível, crítico e envolvente, valorizando a autoria discente e a construção de sentido. A produção de esquetes permite explorar conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo uma aprendizagem integrada e significativa. A biografia surge, portanto, como uma aliada ao possibilitar uma abordagem mais humanizada do passado, rompendo com narrativas lineares e distanciadas. O trabalho propõe uma abordagem metodológica que integra narrativa, emoção e análise histórica. Essa proposta contribui para reforçar o papel do professor como mediador entre passado e presente. Além disso, reconhece a sala de aula como espaço de produção de conhecimento histórico.

Palavras-chave: Sequência didática; biografia; ensino de História; independência do Brasil; esquetes.

ABSTRACT

ALVES, Caio Dias. **BIOGRAPHY IN HISTORY TEACHING:** The Joanine Court and the process of Brazil's independence in the 19th century. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This study presents a didactic sequence designed for the 8th grade of Brazilian middle school that integrates the biographical genre into the school history curriculum through the production of short historical scenes created by students. The research is based on a literature review and adopts a qualitative, exploratory, and propositional approach. It investigates the use of biography as a didactic strategy in History teaching, focusing on the Joanine Court and the process of Brazil's independence in the 19th century. The objective of the proposal is to promote a more sensitive, critical, and engaging approach to teaching, valuing student authorship and the construction of meaning. The production of these scenes enables the exploration of factual, conceptual, procedural, and attitudinal content, thus fostering an integrated and meaningful learning experience. Biography, in this context, becomes a valuable tool for offering a more humanized perspective on the past, breaking away from linear and detached narratives. The work proposes a methodological approach that combines narrative, emotion, and historical analysis. This proposal contributes to reinforcing the role of the teacher as a mediator between past and present. Moreover, it recognizes the classroom as a space for the production of historically situated knowledge.

Keywords: Didactic sequence; biography; History teaching; Brazilian Independence; short historical scenes.

RESUMEN

ALVES, Caio Dias. **BIOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**: La Corte joanina y el proceso de independencia de Brasil en el siglo XIX .Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

En este trabajo, presentamos una secuencia didáctica dirigida al 8º grado de la Educación Básica (últimos años), que articula el género biográfico con el contenido histórico escolar, por medio de la producción de escenas breves elaboradas por los estudiantes. La investigación se fundamenta en revisión bibliográfica y en un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y propositivo. Investigamos el uso de la biografía como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia, con énfasis en la Corte joanina y en el proceso de independencia de Brasil en el siglo XIX. El objetivo de la propuesta es promover una enseñanza más sensible, crítica y participativa, valorizando la autoría estudiantil y la construcción de sentido. La producción de escenas permite explorar contenidos fácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, favoreciendo un aprendizaje integrado y significativo. La biografía surge, por tanto, como una aliada al permitir un enfoque más humanizado del pasado, rompiendo con narrativas lineales y distantes. El trabajo propone un enfoque metodológico que integra narrativa, emoción y análisis histórico. Esta propuesta contribuye a reforzar el papel del docente como mediador entre el pasado y el presente. Además, reconoce el aula como un espacio de producción de conocimiento histórico.

Palabras claves: Secuencia didáctica; biografía; enseñanza de la Historia; independencia de Brasil; escenas breves.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	14
2.1	A biografia: debates e historicidade.....	14
2.2	Aproximações e distanciamentos: a biografia e o ensino de História no Brasil	18
3.	UM ESQUETE SOBRE O BRASIL OITOCENTISTA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM AÇÃO	20
3.1	O saber histórico escolar: conteúdos possíveis em um texto.....	20
3.2	Estratégias Pedagógicas em Ação: O produto pedagógico.....	28
4	PRODUTO PEDAGÓGICO	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	Referências.....	51

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do ensino de História é elaborar e aplicar estratégias didáticas eficazes para a construção do conhecimento histórico escolar (Monteiro, 2007). Diante desse cenário, acredito que o ensino deve mobilizar diferentes possibilidades metodológicas, visando sempre a construção de um saber significativo e contextualizado para os alunos. O ensino de História deve ser pautado em um processo dialógico e participativo, no qual há troca constante entre professor e estudantes, sendo o professor o articulador consciente dos temas, dos problemas e das abordagens trabalhadas em aula.

A atribuição de sentido ao conhecimento e a oferta de instrumentos que permitam a compreensão crítica do mundo são elementos essenciais para pensar o papel social do ensino de História. O conteúdo ensinado deve fazer sentido para o aluno, indo além de uma visão racionalista e linear da história, incorporando também emoções e sentimentos, de modo a tornar a experiência da aprendizagem mais envolvente e significativa para crianças e jovens na educação básica. O conteúdo histórico, que muitas vezes se apresenta de forma abstrata, precisa ser aproximado da realidade concreta dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que a biografia pode funcionar como uma ferramenta didática poderosa no ensino de História, por permitir uma aproximação humana, empática e contextualizada com os sujeitos do passado.

Este trabalho é, portanto, fruto de uma demanda pessoal e profissional por formação continuada, representando minha busca por ampliar habilidades e aprofundar conhecimentos após a formação inicial. Trata-se também de um esforço reflexivo sobre minha prática pedagógica e meu próprio desenvolvimento como professor. A especialização em Ensino de História, ofertada pela Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II, se constituiu como um espaço institucional privilegiado para promover tais reflexões e investigações.

Não se pode deixar de reconhecer o peso do nome do Colégio Pedro II. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados por essa instituição tradicional, suas contribuições para a história da educação brasileira são significativas, especialmente no campo do ensino de História, área à qual venho me dedicando nos últimos anos, como parte do meu ofício e das minhas inquietações intelectuais. Sobretudo por meio da questão

biográfica, pela maneira como as histórias de vida podem contribuir com a história ensinada. O ensino de História portanto, deve ser um espaço de vivência de experiências, de experimentação de mundos, de tempos, de historicidades para além de um lugar burocrático de cumprimento de tarefas. O professor, nesse processo, encarna o papel de mediador entre o passado e o presente, trazendo à tona não apenas informações, mas também sentimentos e sentidos, contribuindo para a construção de um conhecimento historicamente situado e humanizado. Para além da estrutura da narrativa em si — que está sempre ligada a uma tomada de posição e ao lugar de fala ocupado pelo professor —, é fundamental que ela incorpore emoção e sensibilidade, aspectos intrínsecos à experiência humana e que colaboram significativamente na construção de sentido para o conhecimento.

A aula de História, portanto, precisa ser mobilizadora: deve provocar, questionar e desestabilizar percepções cristalizadas, convidando os alunos a pensar criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo. Como aponta Muniz, “ensinar é marcar e decifrar marcas” (Muniz, 2016). Desse modo, estratégias que muitas vezes são consideradas secundárias ou inviáveis dentro do rigor acadêmico podem ser ressignificadas e valorizadas no espaço escolar. A biografia, enquanto gênero, insere-se nesse campo das possibilidades, desde que acompanhada por uma problemática crítica e reflexiva, atenta às relações sociais, aos sistemas normativos e às experiências individuais e coletivas.

Nosso objetivo, com esta pesquisa, é propor uma sequência didática em que a biografia possa ser mobilizada como eixo estruturante para o ensino de História, com foco nos personagens históricos envolvidos no processo de independência política do Brasil no século XIX.

No primeiro capítulo, intitulado “A biografia no ensino de História”, nossa intenção é realizar uma breve contextualização histórica e teórica do uso da biografia no ensino de História no Brasil. O gênero biográfico esteve presente em diferentes momentos da história do ensino dessa disciplina, ora como parte do conteúdo central, ora como elemento periférico, associado a práticas tradicionais de ensino. Nosso objetivo é destacar as múltiplas formas pelas quais a biografia foi mobilizada ao longo do tempo, considerando suas potencialidades e limitações no contexto escolar.

Para isso, mobilizaremos autores que nos permitam pensar a biografia em diálogo com a História e o Ensino. Destacamos Philippe Levillain (1996), cuja obra contextualiza o uso da biografia no Ocidente a partir de uma perspectiva histórica, e

François Dosse (2015), que propõe uma periodização da biografia no campo historiográfico, entendendo-a como um gênero híbrido, múltiplo e desafiador. Essa abordagem será fundamental para compreendermos as tensões entre os sujeitos históricos individuais e os processos coletivos, tão presentes no ensino de História.

Nesse mesmo sentido, Pierre Bourdieu, em seu texto clássico *A Ilusão Biográfica* (1986), será uma referência indispensável para refletirmos sobre os limites e as armadilhas do gênero. Sua crítica à linearidade e coerência imposta às trajetórias de vida será usada como alerta para a construção de propostas pedagógicas que fujam das simplificações. Além disso, mobilizaremos a obra de Norbert Elias *A sociedade dos indivíduos* (Elias, 1994), que traz contribuições valiosas para pensar a relação entre o sujeito e o coletivo: a ideia de que indivíduo e sociedade são mutuamente constitutivos nos orienta na elaboração de propostas que tratem a biografia como expressão de relações sociais mais amplas. Assim como Leonor Arfuch (2010), referência bibliográfica, autora que insere a discussão biográfica no campo das práticas culturais e simbólicas, aproximando-a dos debates da crítica literária, dos estudos culturais e da teoria da narrativa. Dentro deste trabalho, mobilizando sua obra, destacaremos a biografia como prática de subjetivação e reconhecimento, e a própria ideia de centralidade do sujeito nos discursos contemporâneos.

Ainda neste capítulo, de caráter mais extenso e teórico, levantaremos uma discussão sobre a história ensinada e o saber escolar, buscando suas correlações com a questão biográfica no Brasil. Trataremos da forma como o conhecimento histórico é construído, legitimado e transformado em saber escolar, muitas vezes influenciado por determinadas concepções de biografia e sujeito. Para tanto usamos como referências os estudos de Thais Nívia de Lima e Fonseca (2017), André Barbosa Fraga (2015), Circe Bittencourt (1993, 2008), e Gabriel e Martins (2016) que nos ajudam a compreender o amadurecimento da disciplina de História no país e as influências das abordagens biográficas nos currículos e práticas pedagógicas, revelando como essas experiências foram historicamente condicionadas.

No capítulo 2, “Uma esquete sobre o Brasil Oitocentista: Estratégias Pedagógicas em Ação”, será apresentada a parte propositiva do trabalho de especialização. Trata-se da descrição detalhada de uma sequência didática autoral, dividida em três partes, cujo objetivo é a produção de uma esquete histórica desenvolvida pelos alunos. Essa proposta tem como intenção central articular o

conteúdo histórico ao gênero biográfico, por meio da elaboração de roteiros e encenações sobre personagens do Brasil oitocentista.

A proposta apresentada neste trabalho dialoga com experiências pedagógicas já desenvolvidas, como a dissertação de Mário César Alves Ferreira (2015), que elaborou uma sequência didática sobre as representações do negro na história do Brasil, além do meu próprio trabalho de dissertação, defendido em 2022, no qual já buscava explorar o gênero biográfico como base para práticas de ensino mais sensíveis e críticas.

A sequência foi pensada especialmente para turmas do ensino básico, com foco no 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A esquete produzida pelos estudantes funcionará como um exercício criativo e crítico de reinterpretação histórica, podendo se apresentar como peça teatral, filme ou narrativa literária ambientada no Rio de Janeiro no início do século XIX. Os alunos, organizados em grupos, deverão realizar pesquisas sobre biografias de personagens históricos daquele período. Este será o momento de abordar conteúdos centrais da história política do Brasil oitocentista, como a vinda da família real, o período joanino, a Independência e o Primeiro Reinado.

A produção textual resultante será entendida não como um conhecimento histórico acadêmico, mas como um saber escolar com validade e potência própria, que mobiliza conteúdos canônicos do currículo, mas os insere em práticas pedagógicas que valorizam a autoria discente. Nesse processo, a aula de História é reconhecida como um espaço de criação e produção de sentidos, como afirma Ilmar Rohloff de Mattos (2006), que compreende a aula como um “texto” em si.

Nesse capítulo, também usaremos como referência autores no campo do ensino de História, como Maria do Rosário Peixoto (2015), Ana Maria Monteiro (2003, 2007) e Circe Bittencourt (1988, 1993, 2008). Além disso, destacaremos as contribuições de César Coll e Antoni Zabala (1998), especialmente sua tipologia dos conteúdos escolares: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa classificação será fundamental para organizar as atividades da sequência didática, garantindo equilíbrio entre o conteúdo e a prática pedagógica.

Por fim, discutiremos como o período do Brasil oitocentista, marcado por intensas transformações políticas e sociais, vem sendo representado na história ensinada no país. Para essa análise, recorreremos aos estudos de Márcia Motta (2010), José Murilo de Carvalho (2001, 2003), Emília Viotti da Costa (1999), Lília

Moritz Schwarcz (2002, 2008), Costa e Silva (1997) (2011) e à obra conjunta de Schwarcz e Heloisa Starling (2015). Também utilizamos o *Dicionário do Brasil Imperial (1822–1889)*, de Ronaldo Vainfas (2002), como apoio para aprofundar a contextualização dos personagens e dos acontecimentos mobilizados na sequência didática.

2 A BIOGRAGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. A biografia: debates e historicidade

As relações entre história e biografia foram marcadas, historicamente, por aproximações e rupturas. Nesse sentido, o uso da biografia como ferramenta narrativa e historiográfica remonta à Antiguidade, estando presente no Ocidente desde os primeiros registros de escrita histórica. Entretanto, sua relação com a História sempre foi permeada por tensões. Como observa Philippe Levillain (2003), os gregos compreendiam a História como uma narrativa voltada à coletividade, associada à busca pela verdade, enquanto a biografia era vinculada ao panegírico — discursos laudatórios sobre figuras ilustres, com forte apelo literário e moralizante. Essa associação contribuiu para a desvalorização da biografia como instrumento legítimo de conhecimento histórico, relegando-a, por muito tempo, a um lugar secundário no campo da historiografia.

Apesar disso, o gênero biográfico atravessou séculos, assumindo diferentes formas e finalidades. François Dosse (2015), ao sistematizar a evolução da biografia no Ocidente, propõe uma periodização em três fases: a "idade heroica", marcada pela exaltação de grandes personagens como exemplos morais; a "idade modal", na qual o indivíduo é utilizado como ilustração de estruturas sociais mais amplas; e a "idade hermenêutica", que resgata a singularidade das trajetórias individuais, sem abrir mão do contexto social em que estão inseridas. Embora essas categorias não sejam rígidas, elas ajudam a compreender as transformações do gênero ao longo do tempo. Durante o século XIX, a biografia foi fortemente mobilizada como recurso auxiliar na construção das identidades nacionais, especialmente no contexto da consolidação dos Estados-nação. A valorização de personagens históricos emblemáticos, apresentados como heróis fundadores, esteve associada ao ideal de História como "*magistra vitae*" — uma fonte de lições morais para o presente,

conforme aponta Hartog (2013). Nesse período, o gênero biográfico serviu à legitimação de tradições inventadas (Hobsbawm; Ranger, 2015), contribuindo para a exclusão de grande parte da população dos relatos históricos oficiais.

No Brasil oitocentista, diversos intelectuais mobilizaram a perspectiva histórica- biográfica como forma de atender aos imperativos da escrita histórica vigentes naquele contexto. Tratava-se, em grande medida, de um gênero vinculado a uma narrativa de cunho moralizante, que buscava fixar nomes e exemplos do passado como referências para o presente. Nesse sentido, a biografia integrava-se a um processo mais amplo de constituição de um regime de historicidade específico, marcado por práticas de escrita da história voltadas à construção de modelos exemplares.

Somente no século XX, com o surgimento da *Escola dos Annales*, essa perspectiva começou a ser contestada. A primeira e, sobretudo, a segunda geração dos *Annales* propôs uma ruptura com a História factual, promovendo uma abordagem estruturalista que privilegiava processos de longa duração e estruturas sociais. Nesse contexto, a biografia foi mais uma vez marginalizada, por ser vista como excessivamente centrada no indivíduo. No entanto, como observa Dosse (2009), elementos do gênero continuaram a ser mobilizados de forma indireta, inserindo o indivíduo como exemplificação das estruturas sociais — característica daquilo que ele chama de “biografia modal”, na qual o sujeito tem valor apenas enquanto representante do coletivo.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com a crise do paradigma estruturalista, a dimensão individual volta a ganhar espaço no campo historiográfico. A terceira geração dos *Annales*, conforme discute Peter Burke (1991), revaloriza a importância do sujeito, abrindo caminho para o desenvolvimento da micro-história, cujos expoentes — como Carlo Ginzburg e Giovanni Levi — passam a explorar experiências singulares e personagens anônimos, muitas vezes ignorados pela historiografia tradicional. Nesse contexto, a biografia é resgatada como uma ferramenta capaz de iluminar contextos específicos, explorando as tensões entre estrutura e agência, tradição e escolha individual.

A “idade hermenêutica”, como define Dosse (2015), caracteriza-se justamente pela valorização do indivíduo em sua complexidade, inserido em redes de relações sociais, políticas e culturais. Essa abordagem é próxima da proposta de Sabina Loriga (2011), que, ao discutir a historiografia do século XIX, propõe uma reflexão crítica

sobre a tensão entre a História “única” (*Geschichte*), marcada pela padronização e cientificismo, e a História “plural” (*Geschichten*), que valoriza as experiências individuais e as ações particulares dos sujeitos históricos. Para Loriga, a biografia permite recuperar essas vozes silenciadas, oferecendo uma chave interpretativa sensível às contradições do tempo vivido.

Sabina Loriga em *O pequeno x: da biografia à história* (2023), argumenta ainda que, desde suas origens, a biografia configura-se como um gênero híbrido, composto por múltiplas influências, que passou por significativas mudanças ao longo do tempo, tanto na seleção e construção dos acontecimentos quanto em seu estilo narrativo. Para a autora, a biografia se posiciona em uma zona de tensão entre a verdade histórica e a literária. Ao examinar os limites entre história e literatura, percebemos que essas fronteiras são móveis, instáveis e variam conforme o contexto histórico. Por isso, é fundamental compreender a biografia como uma prática historicamente situada, que assume diferentes formas e funções em distintas épocas — não sendo a mesma no século XVIII, no final do XIX ou nas primeiras décadas do século XX¹.

Essa concepção é reforçada ainda pelos trabalhos de Norbert Elias (1994), que destaca a impossibilidade de separar indivíduo e sociedade, já que ambos se constituem mutuamente em uma relação dinâmica e contínua. De modo semelhante, Giovanni Levi (2006) aponta que os sistemas normativos nunca são completamente fechados, permitindo margens de manobra, estratégias e pequenas resistências que tornam possível a agência dos sujeitos, mesmo em contextos de dominação.

Pierre Bourdieu, por sua vez, em *A Ilusão Biográfica* (1986), critica a linearidade e a coerência impostas à escrita de vidas, alertando para os riscos de se produzir uma narrativa lógica, encadeada e artificial, que desconsidera as rupturas, ambivalências e contradições que marcam as trajetórias humanas. No entanto, o autor também reconhece o potencial do gênero biográfico, desde que suas armadilhas sejam compreendidas e problematizadas a partir de novas abordagens teóricas e metodológicas.

Dentro de um debate mais amplo sobre a questão biográfica, a obra *O espaço Biográfica* de Leonor Arfuch (2010) tornou-se um clássico do campo. A autora contribuiu para uma revisão crítica da historiografia tradicional, que por muito tempo marginalizou as experiências individuais em favor de estruturas, instituições e grandes

¹ LORIGA, Sabina. “Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema” In: *História da Historiografia*. Ouro Preto, 2012, n. 9, p. 31.

eventos. Nesse sentido, sua obra é central para pensar a biografia no contexto contemporâneo, ao abordá-la como um espaço simbólico de subjetivação. “A biografia é uma construção cultural que busca dar sentido à experiência, entre a memória e a ficção, entre o vivido e o narrado.” (Arfuch, 2010). Para a autora, os relatos de vida não apenas narram uma trajetória individual, mas produzem sentidos sobre o sujeito em articulação com o social, o político e o histórico. A biografia, portanto, é compreendida como um gênero híbrido, situado entre a memória e a ficção, entre a experiência e a elaboração discursiva.

Apesar de sua formação e atuação mais ampla dentro da área da linguística, sua perspectiva oferece importantes contribuições para o campo da historiografia, ao aproximar o discurso biográfico das práticas culturais e das microrrelações que estruturam o tecido social, permitindo novas formas de narrar o passado e de pensar a agência dos sujeitos históricos.

A obra da argentina Leonor Arfuch estabelece um diálogo significativo com autores centrais do campo historiográfico, como Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, já mencionados no texto, especialmente ao reconhecer o valor da trajetória individual como chave para a compreensão de estruturas sociais e dinâmicas históricas mais amplas. Essa perspectiva a aproxima da tradição da micro-história, na medida em que valoriza os sujeitos comuns e suas experiências como objetos legítimos de investigação histórica. Ao focar nos detalhes da vida cotidiana e nas escolhas individuais, a micro-história revela como o particular pode iluminar o funcionamento de sistemas mais amplos e complexos. Além disso, sua abordagem também encontra afinidade com os campos da história oral e da história das memórias, uma vez que compreende a narrativa biográfica como uma forma de produção de sentido e de afirmação de agência. Para Arfuch, os relatos de vida não apenas documentam experiências, mas também constroem interpretações do mundo, expressam subjetividades e criam espaços de reconhecimento. Dessa forma, sua contribuição amplia o escopo das reflexões sobre a biografia, ao situá-la no cruzamento entre história, memória, identidade e linguagem.

No contexto do ensino de História, esse olhar possibilita trabalhar a biografia não apenas como exemplo de grandes feitos, mas como instrumento de aproximação entre o aluno e os processos históricos, por meio da valorização da experiência de variados sujeitos históricos, sensibilizando a percepção dos estudantes para a multiplicidade de vozes e perspectivas em um determinado contexto, bem como a

escuta e o respeito as diferenças.

2.2. Aproximações e distanciamentos: a biografia e o ensino de História no Brasil

A consolidação do ensino de História como disciplina escolar no Brasil esteve diretamente vinculada aos projetos políticos e ideológicos do Estado nacional. Desde o século XIX, a História passou a ser concebida como instrumento formador da identidade nacional e da cidadania, ocupando espaço de destaque no currículo das instituições escolares. Esse processo implicou a seleção de conteúdos, a valorização de determinados personagens e a construção de narrativas legitimadas pelo discurso oficial.

Como observa Thais Nívia de Lima e Fonseca (2017), a história ensinada constituiu-se como uma mediação entre a produção do conhecimento histórico e as práticas escolares, sendo fortemente atravessada por disputas de poder, por projetos de nação e por concepções específicas de sujeito histórico.

No processo de institucionalização do ensino de História, destaca-se o papel do Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, como uma das principais referências na definição de conteúdos e metodologias. A escola exerceu função normativa, sendo modelo para outras instituições de ensino no país, e consolidou uma abordagem pautada por conteúdos cronológicos, centrados em grandes personagens e eventos. A construção de uma tradição dentro do campo pela instituição foi um dos motivos que me levaram a ingressar no curso de Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II.

Conforme aponta Circe Bittencourt (1993, 2008), a disciplina de História no Brasil foi historicamente marcada por uma narrativa factual e exemplar, na qual a biografia de heróis nacionais teve papel central. Essa abordagem contribuiu para a legitimação de uma história oficial, na qual os sujeitos históricos eram, em geral, homens brancos, letrados, pertencentes às elites políticas e militares.

Essa perspectiva, ainda presente em muitos livros didáticos e práticas pedagógicas, contribuiu para uma concepção limitada de biografia no ensino de História. A figura do sujeito biografado aparecia dissociada de seu contexto social, e a trajetória de vida era apresentada como modelo de conduta ou símbolo do progresso nacional. André Barbosa Fraga (2015) chama a atenção para o quanto essa forma de

ensinar História — centrada em feitos individuais e em narrativas lineares — reforça uma pedagogia do exemplo, em que a biografia não é problematizada, mas sim usada para a reprodução de valores normativos e idealizados. A crítica contemporânea a essa abordagem exige que a biografia seja compreendida como construção histórica, marcada por tensões, contradições e múltiplas vozes.

Dessa forma, pensar a biografia no ensino de História implica ir além de uma visão celebratória ou heroica dos indivíduos. É necessário compreendê-la como ferramenta crítica, capaz de explorar as múltiplas dimensões da experiência humana e de contribuir para a formação de sujeitos históricos reflexivos. O saber escolar, nesse sentido, não deve apenas transmitir conteúdos, mas também criar possibilidades para que os estudantes reconheçam sua própria historicidade.

Ao mobilizar trajetórias de vida que representem a diversidade social, étnica e cultural do país, o ensino de História pode aproximar-se das vivências dos alunos e promover leituras mais complexas do passado. Ao conhecerem as trajetórias de diferentes sujeitos históricos, os estudantes podem reconhecer a si mesmos como agentes de seu tempo, conscientes de que suas ações cotidianas possuem potencial transformador na sociedade.

A mobilização da categoria “sujeito histórico” atravessa nossa análise. Seguimos as premissas de Gabriel e Martins (2016), que exploram essa categoria inscrita nos campos da História e da Educação. No texto *Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias?*, os autores evidenciam os sentidos de sujeito e de agência que se entrecruzam por meio de personagens históricos. Essas figuras são mobilizadas em tramas selecionadas da cidade e do estado do Rio de Janeiro, compondo as narrativas da história ensinada no Ensino Médio.

Operar com a categoria “sujeito histórico” significa, pois introduzir no debate a dimensão da ação política no fazer e ensinar/aprender História, isto é, da ação dos sujeitos no processo de construção da ordem social, sejam eles os personagens das narrativas históricas ou os produtores/ autores dessas narrativas (historiadores, autores de livros didáticos, professores da educação básica e estudantes e ou alunos de História), dependendo do recorte escolhido (Gabriel; Martins, 2016, p. 208).

Contribuir com a transformação de um aluno em um “cidadão crítico” e “agente de sua própria história” constitui um dos principais desafios presentes na prática e na relação de ensino-aprendizagem. Afinal, a história ensinada demanda múltiplas formas de subjetividade. Narrativas que valorizam trajetórias diversas ajudam os

alunos a se reconhecerem como agentes históricos, capazes de intervir e transformar a realidade por meio de suas ações cotidianas.

A biografia, quando inserida de forma crítica e contextualizada, torna-se, assim, um potente recurso pedagógico para questionar narrativas dominantes e fomentar uma educação histórica mais plural e democrática, preocupada com a formação ético-política do estudante. Parte do esforço deste trabalho é demonstrar outras possibilidades de uso da biografia no ensino. Nesse sentido, no próximo capítulo, desenvolveremos essa temática a partir de perspectivas propositivas e didáticas demandadas pelo Programa de Pós-Graduação.

3. UM ESQUETE SOBRE O BRASIL OITOCENTISTA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM AÇÃO

3.1. O saber histórico escolar: conteúdos possíveis em um texto

Há um consenso entre historiadores e professores de História sobre a especificidade da história ensinada na escola. Embora tenha como referência o saber historiográfico, o ensino de História possui finalidades próprias, relacionadas aos objetivos pedagógicos e à formação cidadã dos educandos no tempo presente.

De acordo com Monteiro, a categoria de análise “saber escolar” designa “um conhecimento com configuração própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo” (2007, p. 14). Tal definição envolve aspectos didáticos e está relacionada ao modo como o professor transforma — ou traduz (Mattos, 2006) — o conhecimento científico. No caso o saber historiográfico, para fins de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

É importante destacar que a construção do saber histórico escolar ocorre de maneira distinta daquela que se dá na historiografia acadêmica. Para compreendê-la, é útil recorrer ao conceito de epistemologia da prática profissional. Conforme Tardif (2002), trata-se do estudo do conjunto de saberes mobilizados, de fato, pelos profissionais em seu cotidiano de trabalho para o desempenho de suas funções. Nesse sentido, o termo “saber” é compreendido em sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes — o que em alguns momentos já foi denominado como saber, saber-fazer e saber-ser. Os saberes profissionais são,

assim, saberes elaborados, produzidos e incorporados na prática docente. Tardif (2002) destaca que esses saberes não existem de forma isolada, mas se articulam e se transformam no interior da prática profissional, de modo que o professor, sua prática e seus saberes “coevoluem” em uma mesma situação de trabalho.

Durante muito tempo, prevaleceu no campo educacional a concepção de que o “bom ensino” de História na escola estava diretamente associado à capacidade da disciplina de reproduzir discussões historiográficas no ensino básico. Essa visão fundamentou-se na tentativa de adaptação do saber acadêmico ao contexto escolar, por meio do processo conhecido como *transposição didática* (Chevallard, 1991), estruturado a partir de uma hierarquia entre os saberes. No qual durante muito tempo a historiografia acadêmica, ou seja, o saber de referência, era colocado acima de todo saber proveniente do Ensino. Esse termo sofreu muitas críticas nos últimos anos, por isso, em vez de adotar a noção de *transposição didática*, centrada na ideia de adaptação hierárquica do saber acadêmico ao saber escolar, mobilizaremos outras perspectivas. Seguindo Mattos (2006) que propõe o conceito de *tradução*. O autor defende que ensinar História envolve um movimento interpretativo e criativo, no qual o professor assume o papel de leitor e autor, reorganizando sentidos, selecionando conteúdos e construindo “aulas como texto”. Nesse processo, o conhecimento não é apenas transmitido, mas reelaborado de acordo com os contextos e sujeitos envolvidos.

Como afirma Monteiro (2003), o saber escolar é construído a partir de trocas entre diferentes saberes, dentro de uma cultura escolar própria (Julia, 2001). Ao professor de História, portanto, cabe o papel de agente dessa construção — junto a outros atores —, comprometido com a aprendizagem histórica e com a criação de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento escolar. Nesse processo, a mediação didática assume um papel central: trata-se de uma mediação em sentido dialético, como propõe Monteiro (2003), e não apenas da ideia genérica de ponte ou ligação entre conteúdos.

Assim, o professor de História deve articular uma multiplicidade de saberes: o saber disciplinar, o pedagógico, o curricular e aquele oriundo de sua experiência. Com base nessa premissa, esta proposta pedagógica busca propor uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem na qual os estudantes assumam um papel ativo no processo de construção do seu conhecimento sobre o conteúdo da chegada da Corte portuguesa ao Brasil em 1808 e o processo de independência política no século XIX. Esta

dinâmica utiliza-se como referencial teórico a biografia histórica, apropriando-se das discussões historiográficas para os objetivos do ensino de História na educação básica. Articula, ainda, as reflexões historiográficas sobre a biografia com a do uso da linguagem teatral aplicada ao ensino de História, como uma estratégia metodológica para propiciar uma aprendizagem significativa entre os educandos. Neste tópico, portanto, pretendemos apresentar as principais posições teórico-metodológicas do trabalho, fundamentadas nas discussões do campo do ensino de História.

A aula pode ser definida de diferentes formas, à vista disso, assim como Luís Fernandes, acreditamos que a *aula é um lugar de encontro*, que se desenvolve dinamicamente em relações múltiplas, de estudante a estudante, de grupo a grupo, do docente com todos os estudantes. Dessa maneira, “uma aula não é um espaço de transmissão linear, é um sítio de encontros entre saberes em que o risco da relação tem de ser assumido frente a turma, o espaço é participativo” (Fernandes, 2014).

A sequência de atividades presentes na proposta didática procura trabalhar essa relação. Os alunos serão instigados nesse sentido, a pensar historicamente, sendo convocados a produzirem um esquete mobilizando o seu conhecimento sobre o contexto histórico das transformações desencadeadas pela chegada da Corte no Rio de Janeiro em 1808 e as suas relações com o processo de emancipação política do Brasil. Para esta produção, o ensino dentro de certos cuidados tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação.

Aqui destaco o intercâmbio deste trabalho com a perspectiva do teatro, em especial o uso metodológico do teatro. Não no sentido de “objeto histórico”, como comumente usados pela história, ou da performance de obras artísticas dramáticas e suas apresentações, mas aplicar o teatro como ferramenta de ensino da própria História. Isso significa usar jogos teatrais para estimular o pensamento histórico, a construção de narrativas, a análise crítica de personagens históricos e temporalidades, entre outros. Tivemos contato com essa perspectiva por meio do trabalho intitulado "*Teatro com História: uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História*", da historiadora Giovana Vicchione Mariz Sarmiento defendido também no curso de Especialização em Ensino de História da PROPGPEC/CPIL.

O trabalho propõe um manual prático para professores do Ensino Fundamental anos finais utilizarem jogos teatrais como metodologia no ensino de História. A autora combina referências de Viola Spolin e Augusto Boal para adaptar atividades teatrais ao ambiente escolar, visando tornar as aulas mais

significativas, criativas e

libertadoras. A proposta parte de uma concepção de educação libertária, inspirada em Paulo Freire, defendendo a sala de aula como espaço de diálogo, improviso, experimentação e transformação social (Freire, 2013, 2023). O trabalho ainda aborda os desafios da interdisciplinaridade entre Teatro e História, apontando que a integração entre as competências e procedimentos de cada disciplina pode fortalecer a formação cidadã e integral dos estudantes.

Em seu Manual para teatralizar o ensino de História, seu produto pedagógico, a autora defende no quadro construção coletiva da História que

A criação de narrativas baseadas em contextos históricos é uma maneira de avaliar a forma pela qual os educandos relacionam e articulam as informações construídas em sala de aula. É, ainda, uma maneira de aproximá-los do passado, recuperando a vivacidade, as cores e as tonalidades de épocas remotas. Ainda que a narrativa seja ficcional, isso não invalida a objetividade do saber histórico-escolar (Sarmiento, 2023, p.56).

Nessa perspectiva, os jogos teatrais emergem como uma potente estratégia metodológica, pois possibilitam a criação de contextos expressivos e simbólicos nos quais os estudantes podem representar, reinterpretar e transformar o conteúdo aprendido, favorecendo a autonomia, a imaginação e o pensamento crítico. Como destaca Vasconcellos (1992), o conhecimento se consolida quando o educando internaliza essas vivências e é capaz de mobilizá-las para transformar a realidade que o cerca. Essa etapa de síntese representa um momento fundamental no processo de consolidação e ressignificação dos conhecimentos construídos ao longo das aulas. É nessa fase que os estudantes demonstram sua aprendizagem ao estabelecer múltiplas conexões entre os conceitos abordados e diferentes situações do cotidiano, indo além do que foi diretamente estudado. Essa apropriação crítica do saber acontece quando o aluno consegue integrar suas experiências, articulando teoria e prática de forma significativa (Sarmiento, 2023, p 41).

Dessa maneira, pensar historicamente, especialmente na sala de aula da educação básica, não necessariamente significa pensar o passado rigorosamente por intermédio da pesquisa histórica acadêmica, mesmo reconhecendo sua importância na construção do conhecimento. Mas pensar as múltiplas formas de construção narrativa sobre o passado dentro de possibilidades mais fluídas do ensino. Uma vez que também não consideramos que seja a função do ensino de história formar mini historiadores, nem que seja esse o papel da história ensinada. Mas construir junto

com os estudantes uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender a ler o mundo que o cerca de forma crítica, tendo uma postura cidadã e empática.

É importante ressaltar que consideramos “o Ensino de História como um *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da História” (Monteiro; Penna, 2011, p. 192). Ao longo de muito tempo esse conhecimento produzido pela escola foi compreendido como uma subdisciplina da ciência histórica. A história ensinada dentro do ambiente formal da educação básica deve ser compreendida, em nosso entendimento, enquanto um *lugar de fronteira*, no qual as culturas históricas e escolar adquirem um caráter único. Enquanto educadores, nosso objetivo também está voltado para a aprendizagem desenvolvida dentro dessas fronteiras.

Nesse sentido, além das especificidades do campo do ensino de História, educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não são parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Aprender pode ser uma experiência voltada ao desenvolvimento de múltiplas habilidades. O ensino, historicamente, prioriza as capacidades cognitivas, especialmente aquelas voltadas à aprendizagem das disciplinas ou dos conteúdos tradicionais (Zabala, 1998). Contudo, o professor, enquanto um dos principais agentes desse processo, pode — e deve — ampliar esse horizonte, criando situações didáticas que articulem diferentes dimensões do conhecimento.

O pedagogo catalão Antoni Zabala, com importante trajetória na área da didática, propõe uma concepção ampliada de “conteúdo” no currículo, compreendendo-o como tudo aquilo que se pretende que o aluno aprenda. Para ele, os conteúdos não se restringem a conceitos abstratos ou dados informativos: eles se dividem em três grandes categorias interdependentes — conceituais, procedimentais e atitudinais².

²O autor compreende essas categorias da seguinte forma: **Conteúdos conceituais** dizem respeito aos saberes declarativos, ou seja, às ideias, fatos, noções e princípios que ajudam os estudantes a compreender fenômenos históricos. No ensino de História, isso inclui, por exemplo, o entendimento de conceitos como “Revolução”, “Império”, “Colonialismo” ou “Cidadania”. **Conteúdos procedimentais** referem-se ao saber-fazer, ou seja, aos métodos, técnicas e estratégias cognitivas que os estudantes utilizam para analisar, interpretar e produzir conhecimento histórico. Isso envolve habilidades como leitura crítica de fontes, construção de linhas do tempo, comparação de narrativas históricas e uso de mapas, gráficos ou registros orais; e **Conteúdos atitudinais**, por sua vez, dizem respeito aos valores, normas, atitudes e disposições que se espera que o estudante desenvolva ao longo do processo

Zabala (1998) enfatiza que esses conteúdos não devem ser trabalhados de forma isolada. Ao contrário, devem ser integrados nas práticas pedagógicas, pois o desenvolvimento integral do aluno depende justamente dessa articulação. No ensino de História, isso significa pensar situações de aprendizagem que não apenas transmitam conteúdos conceituais, mas também envolvam procedimentos interpretativos e fomentem atitudes críticas diante do passado e do presente. Nosso trabalho, seguindo essas concepções da *tipologia da aprendizagem dos conteúdos*, procura dessa forma desenvolver com os alunos esses conteúdos:

- Conceituais:
 - Compreender as transformações políticas, econômicas e sociais derivadas da transferência da corte portuguesa para o Brasil.
 - Compreender a transformação urbana pela qual passou o Rio de Janeiro no período joanino.
 - Apontar as insatisfações geradas pelo processo de transferência da Corte portuguesa.
 - Apresentar os motivos que levaram ao processo de independência.
 - Apontar as permanências e mudanças após a concretização da independência brasileira.
 - Compreender as principais características do Brasil após sua formação enquanto país independente.
 - Apresentar a atuação dos diferentes agentes sociais no início do século XIX no Brasil.

- procedimentais
 - Relacionar a transferência da Corte portuguesa ao processo de independência.
 - Relacionar a abertura dos portos ao fim do exclusivo colonial.

educativo. No caso do ensino de História, isso pode significar o desenvolvimento de empatia histórica, respeito à diversidade, compromisso com os direitos humanos e disposição para o diálogo democrático (Zabala, 1998).

- Relacionar a transferência da Corte portuguesa ao processo de independência.
 - Relacionar a abertura dos portos ao fim do exclusivo colonial.
 - Descrever a atuação dos diferentes personagens históricos no processo de independência do Brasil.
 - Destacar as continuidades no pós-independência.
- atitudinais
 - Trabalhar em equipe e debater de forma respeitosa.
 - Pesquisar de forma autônoma, citando as diferentes fontes, escrevendo um texto de forma autoral.

Ao longo da mobilização desses conteúdos em sala, a esquete, enquanto parte integrante da sequência didática, deve configurar-se como um desafio possível e significativo. Espera-se que os alunos mantenham o interesse pela disciplina e pelo conteúdo histórico, ao mesmo tempo em que se envolvam na produção de um material autoral. Trata-se, portanto, de uma prática de ensino-aprendizagem voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a construção autônoma do conhecimento por meio da articulação entre criatividade, reflexão e responsabilidade coletiva.

Nesse ponto de vista, reiteramos mais uma vez as especificidades da história ensinada, pois o processo de ensino-aprendizagem difere fundamentalmente do processo de pesquisa do saber acadêmico. Não acreditamos em uma hierarquização dos conhecimentos, como muitas vezes é colocado dentro do campo da história entre os diferentes saberes. Em seu artigo Ilmar Mattos (2006) recuperou as seguintes palavras do historiador francês François Furet “fazer história é contar uma história”. Não com um objetivo de deslegitimar ou muito menos desvalorizar a pesquisa documental, mas de afirmar as múltiplas possibilidades narrativas, especialmente dentro do chão da sala de aula. Ainda nessa perspectiva, concordamos com Ilmar quando afirma que os professores de história fazem história por meio de uma aula, a aula como texto. Pois afinal,

por meio de uma aula também se faz história; e que somente ao se fazer uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular

uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica (Mattos, 2006, p. 11).

Para Mattos, o leitor ressignifica o texto e ao interpretá-lo cria uma espécie de novo texto, a aula como um texto construído pelo professor, portanto, transforma esses estudantes em leitores. A aula de história como texto é criação individual e coletiva permanente renovada pelas experiências vividas (Mattos, 2006). Nessa perspectiva, o professor de história que também é um historiador, e seus alunos são sujeitos da história e do conhecimento histórico e, portanto, protagonistas (Peixoto, 2015).

As escolhas traçadas dentro dos limites físicos e institucionais da escola não são neutras. Os personagens históricos escolhidos ou a maneira com que a narrativa da esquete é construída pelos alunos, está baseada em um olhar político, permeado pelas influências e agências internas e externas. Até mesmo o conhecimento escolar é organizado de acordo com uma lógica própria educacional e escolar, e que atende a interesse e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza (Monteiro, 2007, p. 95). Assim como a própria estruturação da proposta e nossas concepções sobre o ensino de história. As experiências construídas são realizadas dentro das possibilidades constituídas, na mudança dos paradigmas do campo, muitas vezes estruturados na separação da teoria e da prática, e na ausência de politização. Ressaltamos assim, a atuação da comunidade escolar sobre os diferentes saberes que a compõem, especialmente sobre suas narrativas.

Apresentamos uma atividade dentro de uma concepção do ensino como pesquisa, sendo nosso desafio, “recuperar o conceito de pesquisa como experiência histórica, isto é, como elemento da atividade humana” (Peixoto, 2015). Ou seja, pensar os professores e estudantes como agentes políticos e construtores de narrativas.

Esse lugar de encontro que também é a aula, uma narrativa, um acontecimento relacional, pode ser encarado como um convite para a construção de um texto estabelecido pela relação dialética entre seus autores e leitores permeadas por múltiplas possibilidades. Cada aula, portanto, é única, sujeita a conhecimentos específicos, a pergunta que fica é, se “fazer história é contar uma história”, por que os alunos não podem contar uma história?

3.2. Estratégias Pedagógicas em Ação: O produto pedagógico

A proposta escolhida para o Trabalho de Conclusão de Curso consiste na elaboração de um produto pedagógico do tipo PTT1, no formato de uma sequência didática voltada para o 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O eixo central da proposta é a produção de uma esquete textual histórica pelos estudantes, fundamentada na biografia como estratégia pedagógica e na perspectiva de um ensino de História voltado para a pluralidade de sujeitos e interpretações do passado. A sequência está organizada em três momentos interdependentes: uma etapa de exposição dialogada, uma fase de construção coletiva da esquete e, por fim, um circuito de partilha e reflexão entre os grupos.

Na primeira fase, o professor realiza exposições dialogadas com foco nos seguintes objetos do conhecimento: a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, as reformas joaninas, a crise do governo de D. João VI e o processo de independência do Brasil. O objetivo dessa etapa é construir com os alunos uma compreensão crítica dos eventos e transformações ocorridos entre 1808 e 1822, destacando as tensões sociais, políticas e econômicas do período que marcaram o processo de emancipação do Brasil. A proposta é evidenciar a complexidade do processo de independência, entendido não como um acontecimento isolado ou repentino, mas como resultado de diversas pressões e mudanças acumuladas ao longo do tempo, conforme destaca Costa e Silva (2011) em sua análise sobre o período.

Ao longo dessas aulas, propõe-se uma abordagem crítica das narrativas tradicionais da independência, que frequentemente são excessivamente personalistas e centradas em figuras heroicas. Assim, o professor deve estimular a análise das múltiplas vozes e experiências do período, reconhecendo a atuação de mulheres, grupos populares, sujeitos subalternizados, além das elites coloniais e do próprio D. Pedro I.

Conforme destaca José Murilo de Carvalho (2001), o processo de independência não foi uma ruptura absoluta, mas uma construção gradual de autonomia política e administrativa, iniciada ainda durante o período joanino. Nesta perspectiva, concordamos com esse autor, quando defende que a independência e o Primeiro Reinado são momentos em que a elite política reorganiza o poder para criar e conservar uma ordem nacional estável. Carvalho mostra o papel das elites locais políticas e econômicas na consolidação do Estado imperial e na construção de

instituições que garantiram a unidade territorial e a hegemonia dos grupos dominantes (Carvalho, 2003, p. 459). As medidas de modernização empreendidas por D. João VI

— como a criação do Banco do Brasil, da Imprensa Régia e da Missão Artística Francesa —, embora apresentadas como avanço, também geraram desigualdades e exclusões, especialmente entre os setores populares, como analisa Márcia Motta (2010).

Nesse debate, historiográfico, a contribuição de Emília Viotti da Costa (1999) é também fundamental. A autora questiona a “versão lendária” da independência, marcada pela exaltação de figuras heroicas, e enfatiza as tensões entre elites e grupos populares no período. Para ela, a emancipação política foi conduzida prioritariamente pelas elites, interessadas em preservar privilégios e garantir estabilidade, ao mesmo tempo em que precisavam administrar pressões vindas de setores subalternos, muitas vezes expressas em protestos e rebeliões. Assim, a independência não significou uma ruptura social ampla, mas um rearranjo político que manteve intocados elementos estruturais de exclusão, como a escravidão e as desigualdades sociais (Costa, 1999, p. 21–25).

Dentro de uma perspectiva atlântica, Alberto da Costa e Silva (1997) enfatiza que a independência do Brasil deve ser compreendida no contexto da crise dos impérios ibéricos e da redefinição das relações de poder no Atlântico. O autor destaca que, diferentemente da fragmentação política que ocorreu na América espanhola, o Brasil conseguiu manter sua unidade territorial sob um regime monárquico. Essa coesão resultou de arranjos institucionais e políticos conduzidos por uma elite que, desde a transferência da Corte portuguesa em 1808, havia aprendido a operar no interior das estruturas do Estado e a articular seus interesses com as exigências do cenário internacional.

Costa e Silva também ressalta a importância da diplomacia para a consolidação da independência. O reconhecimento por parte de Portugal e da Inglaterra não foi imediato, mas fruto de negociações cuidadosas, nas quais concessões financeiras e políticas tiveram papel decisivo. Nesse sentido, a independência brasileira não pode ser vista apenas como um ato interno, mas como um processo condicionado pela inserção do país no sistema atlântico, em que pressões externas e acomodações internas se combinaram. Para o autor, a continuidade da monarquia e a preservação do território nacional evidenciam a habilidade da elite em administrar o equilíbrio entre mudanças e permanências, evitando rupturas radicais e consolidando um Estado

capaz de dialogar com os poderes europeus.

É justamente essa complexidade do processo, marcada por disputas internas, condicionantes externos e múltiplos atores históricos, que orienta a proposta pedagógica aqui apresentada. A segunda etapa da atividade convida os estudantes, organizados em grupos, a pesquisar personagens do período oitocentista e produzir uma esquete textual baseada em fatos e contextos discutidos em sala. Cada grupo deve escolher ao menos três personagens — como D. Pedro I, Maria Leopoldina, Maria Quitéria, José Bonifácio, Maria Felipa ou Thomas Cochrane —, sendo também possível a criação de figuras fictícias, desde que coerentes com o contexto histórico. O cruzamento desses personagens em situações históricas reais — como o Dia do Fico, o Grito do Ipiranga, a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro ou os eventos da Independência da Bahia — permite articular os debates historiográficos com a construção de narrativas mais plurais, dando visibilidade a vozes silenciadas e ressaltando a dimensão social do processo de independência.

A construção da esquete não visa uma representação teatral encenada, mas sim um exercício de escrita criativa com base histórica, que favoreça o desenvolvimento de competências como análise, interpretação e autoria. Nesse sentido, a proposta valoriza a imaginação histórica, conforme sugerido por Giovanni Levi (1996), ao defender a biografia como ferramenta de aproximação entre sujeitos e contextos históricos. Os sujeitos históricos podem ser escolhidos livremente conforme o interesse da turma, desde que a escolha seja coerente com o contexto histórico e mantenha a verossimilhança. A orientação do professor é essencial nesta etapa, tanto na mediação das pesquisas quanto na garantia de fidelidade contextual e respeito aos valores institucionais. Ainda que a linguagem das esquetes possa ser lúdica e até cômica, o cuidado com a ética, o rigor histórico e a inclusão de perspectivas diversas deve ser parte do processo educativo.

A etapa final da sequência propõe a troca das esquetes entre os grupos, por meio da metodologia ativa conhecida como rotação por estações. Nessa dinâmica, os estudantes circulam por diferentes pontos de leitura e debate, interagindo com as produções dos colegas e ampliando sua compreensão sobre os temas abordados. A atividade estimula a escuta sensível, o pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade de interpretações históricas elaboradas pelos próprios alunos. Ao valorizar o protagonismo discente e o diálogo entre pares, essa proposta reafirma o potencial da história ensinada como espaço de construção de sentido sobre o passado

— e não apenas de transmissão de conteúdos consolidados (Moran, 2015).

A proposta se destaca por integrar diferentes dimensões dos conteúdos escolares — factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais — e por articular a interdisciplinaridade com elementos da linguagem teatral, da análise de fontes visuais e da escrita criativa (Zabala, 1998) (Sarmiento, 2023). Utiliza como recursos didáticos obras de Debret, quadros como 'Independência ou Morte', vídeos e roteiros de reflexão.

Essas ferramentas são exploradas não como ilustrações neutras, mas como construções de memória histórica. Como observa Lilia Schwarcz (2002; 2008), as imagens da Independência foram produzidas em contextos políticos específicos e funcionaram como instrumentos de legitimação, projetando uma narrativa heróica centrada nas figuras das elites e, em especial, na imagem de D. Pedro I. Ao enfatizar símbolos de unidade e harmonia, tais representações silenciaram conflitos sociais e a participação de grupos populares. Nesse sentido, ao analisar criticamente essas fontes, os alunos são introduzidos ao campo da cultura histórica, compreendendo como as disputas de sentido sobre o passado foram moldadas. Schwarcz e Starling (2015) reforçam essa perspectiva ao mostrar que a Independência resultou de um processo complexo, marcado por negociações, tensões e exclusões, e que sua memória foi sendo construída de forma a privilegiar determinados atores em detrimento de outros.

Retomando as análises de Emília Viotti da Costa (1999), com as quais concordamos, a autora destaca que o processo de independência não se reduziu a um movimento das elites, mas envolveu múltiplas contradições e a participação de diferentes setores sociais. A autora mostra que, ainda que os grupos dominantes tenham buscado controlar a transição política, a conjuntura foi marcada por conflitos e pela presença de comerciantes, militares, mulheres, escravizados e indígenas. Essa pluralidade é contemplada no produto ao incentivar a criação de personagens que representem vozes historicamente silenciadas, contribuindo para a construção de uma narrativa mais inclusiva.

Ao final da sequência, os estudantes não apenas aprendem sobre a independência como fato histórico, mas são convidados a reconstruí-la criticamente, assumindo uma postura ativa, criativa e cidadã. O ato de escrever — e compartilhar — uma esquete biográfica se torna, assim, uma forma de pronunciar o mundo, como diria Paulo Freire, ou seja, de intervir simbolicamente na história ensinada e nas

formas como ela é apropriada pelas novas gerações.

4 PRODUTO PEDAGÓGICO



Colégio Pedro II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Departamento de História

Especialização em Ensino de História Pré-Projeto Pós-graduação

Aluno: Caio Dias Alves

Matrícula: M08402533

Produto pedagógico

Sequência didática:

Ano: 8º ano do Ensino Fundamental anos finais

Tema: Os atores no processo de independência política brasileira no século XIX

Tempo: 1 mês de aula, 3 aulas de 45 min por semana.

Habilidades da BNCC:

(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.

(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

Conteúdos

Factuais

- A vinda da Corte e da família Real Portuguesa para o Brasil.
- O período Joanino.
- A independência do Brasil.

Conceituais

- Independência

- Sujeitos históricos
- Colonialismo
- Elites e poder
- Cidadania

Procedimentais

- Analisar fontes históricas, identificando diferentes perspectivas nos registros históricos.
- Debater diferentes narrativas, discussão sobre o protagonismo das elites e a exclusão de outros grupos sociais.
- Relacionar fatos históricos e processos, compreendendo a independência como um processo que envolveu diferentes agentes com interesses variados.
- Produzir sínteses, elaboração de textos curtos relacionando os atores e os eventos da independência.

Atitudinais

- Trabalhar em equipe.
- Debater de forma respeitosa.

Objetivos

Geral

- Compreender o processo de independência do Brasil como resultado de uma interação entre diferentes sujeitos históricos.

Específico

- Reconhecer as continuidades e discontinuidades entre o período joanino e o contexto do Primeiro Reinado.
- Relacionar a chegada da família real com as transformações políticas, econômicas e culturais no Brasil.
- Identificar os principais personagens envolvidos no processo de independência do Brasil.
- Analisar as motivações, papéis e contribuições de diferentes grupos e indivíduos no processo de independência política.
- Refletir sobre como a independência impactou diversos segmentos da sociedade brasileira.

Metodologia

Primeira semana (3 tempos)

- 1) Na primeira aula, partindo do conhecimento prévio da turma sobre o período Napoleônico trabalhado anteriormente, contextualizaremos a chegada da Corte e da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808. Aula expositiva sobre os motivos que levaram a transferência da Corte para o Brasil e as principais consequências desse evento para a colônia. Apresentar o quadro “D. João e a corte portuguesa na entrada da Igreja de Nossa Senhora do Rosário” onde houve missa comemorativa pela chegada da família real ao Rio de Armando Martins Viana (Anexo 1). Discutir com os alunos nessa aula a percepção dos diferentes atores sociais sobre a chegada da Corte.
- 2) Depois de trabalhar os antecedentes no tempo anterior, apontaremos as medidas iniciais tomadas pela Coroa na América, como a abertura dos Portos 1808, a instalação da Corte no Rio de Janeiro e os Tratados de 1810 com a Inglaterra. Nessa aula vamos apresentar os **Roteiros de perguntas** para reflexão e discussão que mobilizaremos ao longo da sequência (Anexo 2). No mesmo momento, dividiremos a turma em 8 grupos. Levar em consideração a dinâmica e o tamanho da turma para a composição dos grupos. Em seguida, divididos em grupos, sortear as biografias. Cada um ficará com uma ficha com uma minibiografia (Anexo 3). Não trabalharemos especificamente os personagens nesse momento. O sorteio das biografias tem a intenção de provocar a reflexão dos alunos ao longo das aulas que serão ministradas, sobre como os sujeitos históricos se movimentaram de acordo com um determinado contexto político e social, em particular, o personagem sorteado.
- 3) Nosso objetivo nessa aula é entender as mudanças políticas na colônia relacionadas ao processo de independência e como diferentes atores vivenciaram esse período.

Em seguida, descreveremos as reformas joaninas e seus impactos no Brasil, especialmente na cidade do Rio de Janeiro. Entre as principais realizações promovidas no Rio, podemos citar:

- Banco do Brasil;
- Biblioteca Real;
- Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro;
- Jardim Botânico;
- Imprensa Régia;
- Casa de Pólvora;

- Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios;
- Missão Artística Francesa.

Ainda nessa aula, no momento da Missão Artística Francesa, apresentar três telas do Debret sobre o período, (Anexo 4, 5 e 6) como ferramenta didática para os alunos visualizarem e imaginarem os diferentes sujeitos históricos vivenciando ou sendo excluídos das mudanças políticas, econômicas e sociais da cidade do Rio de Janeiro e do Brasil. Nesse momento o professor irá consultar o roteiro com os alunos para que reunidos em grupos comecem a tentar responder algumas das questões, e o professor circulará na sala orientando os grupos e mediando as discussões

Segunda Semana (3 tempos)

- 1) Aula expositiva. Explicar o contexto de crise do governo Dom João VI, destacando a importância da Revolução Pernambucana (1817) e da Revolução Liberal do Porto (1820).
- 2) Ênfase na independência brasileira em relação a Portugal enquanto um longo processo, iniciado com a chegada da Corte Portuguesa em 1808. Discutir com os alunos, o retorno de Dom João VI a Portugal e a Regência de Dom Pedro I.
- 3) Nessa aula, contextualizar a breve regência de Dom Pedro no Brasil, após o retorno de seu pai a Portugal, apontando as etapas da independência por meio dos seus marcos históricos. Dentre eles estão:
 - Dia do Fico (1821)
 - Lei do Cumpra-se (1821)
 - “Grito do Ipiranga (1822)
 - Independência da Bahia (1823)

Apresentar a tela *Independência ou morte* de Pedro Américo (Anexo 7). Trabalhar com os alunos as múltiplas memórias-históricas construídas em volta desse processo. Discutir com eles, o caráter heroico construído em volta da figura de D. Pedro, a suposta ausência de conflitos e a participação de diferentes atores políticos e sociais. Nesse sentido, passar em sala o vídeo “Imagens da independência: que histórias contam?” do Canal Oficinas de História (duração: 11 minutos) para agregar a discussão sobre as fontes e as diferentes formas que a independência foi retratada. O vídeo disponível em: https://youtu.be/DxyPJ_IYgqo?si=zF8r5Pi0kYr84zSV . Acesso em: 29 jul. 2025.

Destacar o papel dos indivíduos nesse processo. Ainda nessa semana, verificar o preenchimento das fichas pelos alunos. Discussão dialogada com a turma.

Terceira Semana (3 tempos)

1) Exposição dialogada e atividade em grupo. Iniciar a aula, retomando as discussões da semana anterior, destacar os diversos sujeitos históricos que fizeram parte do processo de independência do Brasil.

Logo depois, retomar as fichas biográficas dos indivíduos que contribuíram naquele processo, descrevendo rapidamente sua biografia de forma mais profunda comparado a primeira semana. Como sugestão, apontaremos os seguintes nomes:

- D. Pedro I: Como líder político e símbolo da independência.
- José Bonifácio: Papel como conselheiro e articulador político.
- Maria Leopoldina: Contribuições diplomáticas e políticas.
- Thomas Cochrane: Mercenário contratado pelo Brasil.
- Maria Quitéria, Maria Felipa e Joana Angelica: Participação feminina na luta armada.
- Grupos populares e escravizados: Resistências e exclusões no período.

No último tópico, problematizar junto com os alunos o quanto determinadas narrativas históricas sobre o nosso país excluíram certos indivíduos. Ressaltar que parte da atividade será também de criação, ou seja, alguns alunos devem criar possíveis sujeitos históricos, mas de caráter popular. O personagem deve ser fiel ao contexto histórico e geográfico.

2) Explicar o que é um esquete³. Sinalizar que parte da atividade consiste na pesquisa sobre a biografia sorteada e na criação de uma história fictícia e verossímil, ou seja, historicamente possível, da participação desse personagem no processo de independência.

Assim, cada grupo ficará responsável por um personagem. No entanto, aqueles que retirarem o tópico “grupos populares e escravizados” poderá criar um personagem. Cabe ao professor indicar sugestões de sites e textos para ajudar os estudantes a

³ Esquete é uma peça de curta duração, geralmente de caráter cômico, produzida para teatro, cinema, rádio ou televisão. Cada esquete tem cerca de 10 minutos de duração. Os atores ou comediantes possuem forte capacidade de improvisação. Os temas para os esquetes são variados, mas geralmente incluem paródias sobre política, cultura e sociedade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/esquete/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Não temos o objetivo de reproduzir nenhum tipo de representação em sala. A esquete, neste caso, deve ser condicionada apenas ao formato textual.

criar o personagem, um exemplo é o artigo de Rapahel Neves *Fugas de escravizados e os anúncios de fuga*, publicado na BN Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/fugas-de-escravizados-e-os-anuncios-de-fuga/>

Acesso em: 29 jul. 2025.

O trabalho deverá ser produzido em formato de texto autoral pelos diferentes integrantes do grupo, seguindo o modelo de esquete. Os alunos devem pesquisar em casa, iniciar a tarefa com seus grupos e finalizá-la na aula seguinte.

4) Finalização da escrita do esquete em sala sob supervisão do professor.

Quarta Semana (3 tempos)

- 1) Compartilhamento e reflexão das histórias construídas pela turma entre os diferentes grupos. Fazer uma roda na sala, na qual cada grupo apresentará seu esquete para o restante da sala por meio da leitura.
- 2) Conclusão e reflexão final.
- 3) Aula expositiva. Apontar as consequências da independência para o Brasil. Relacionar essa aula a atividade anterior, refletindo sobre os diferentes sujeitos históricos que formam a história do Brasil.

Recursos didáticos

- Quadro;
- Livro didático;
- Projetor;
- Vídeo “Imagens da independência: que histórias contam?” do Canal Oficinas de História.
- Tela e aquarelas: “Chegada de dom João à Igreja do Rosário; um funcionário a passeio com sua família” de Armando Martins Viana. Disponível em: <https://historiadorioparatodos.com.br/timeline/1808-chegada-de-dom-joao-ao-rio-de-janeiro/>. Acesso em 29 jul. 2025.; “O colar de ferro – castigo para os fugitivos” (1835) de Jean Baptiste Debret. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3751?locale=en>. Acesso em 29 jul. 2025.; “Uma senhora brasileira em seu lar” (1823) de Jean Baptiste Debret. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/111125-uma-senhora-brasileira-em-seu-lar>. Acesso em 29 jul. 2025.; e “O Grito do Ipiranga” ou “Independência ou morte” (1888) de Pedro Américo. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/o-grito-do-ipuranga->

[uma-fraude/](#). Acesso em 29 jul. 2025.

- Minibiografias dos personagens históricos.

Avaliação

- Reflexão e debate acerca das fontes trabalhadas em aula e dos personagens históricos.

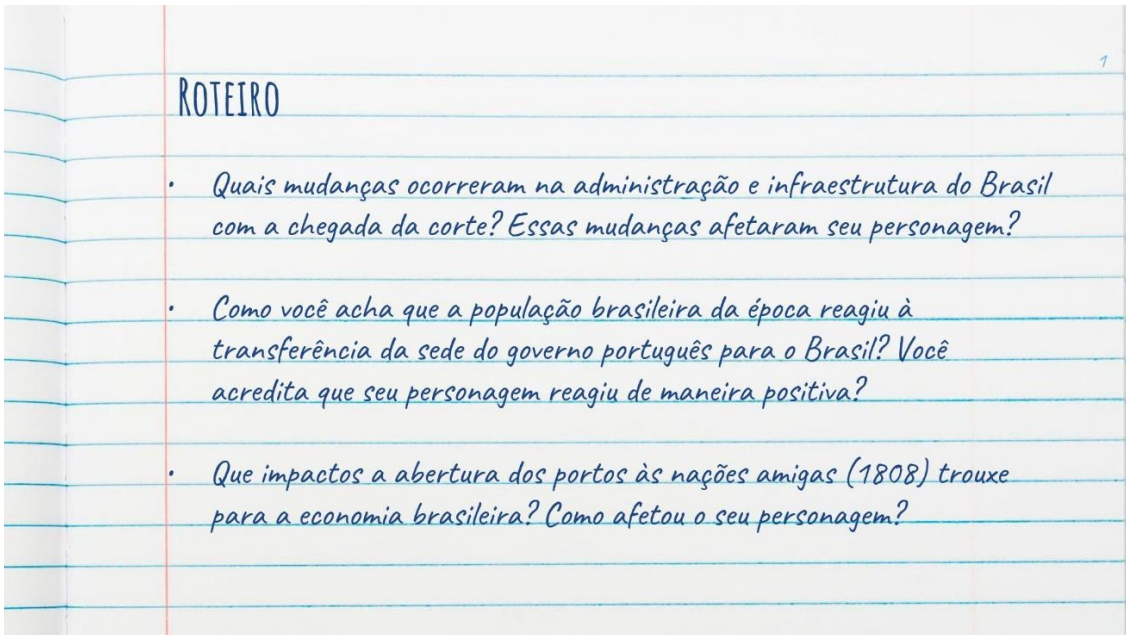
- Participação nas dinâmicas de grupo.

- Processual ao longo das aulas.

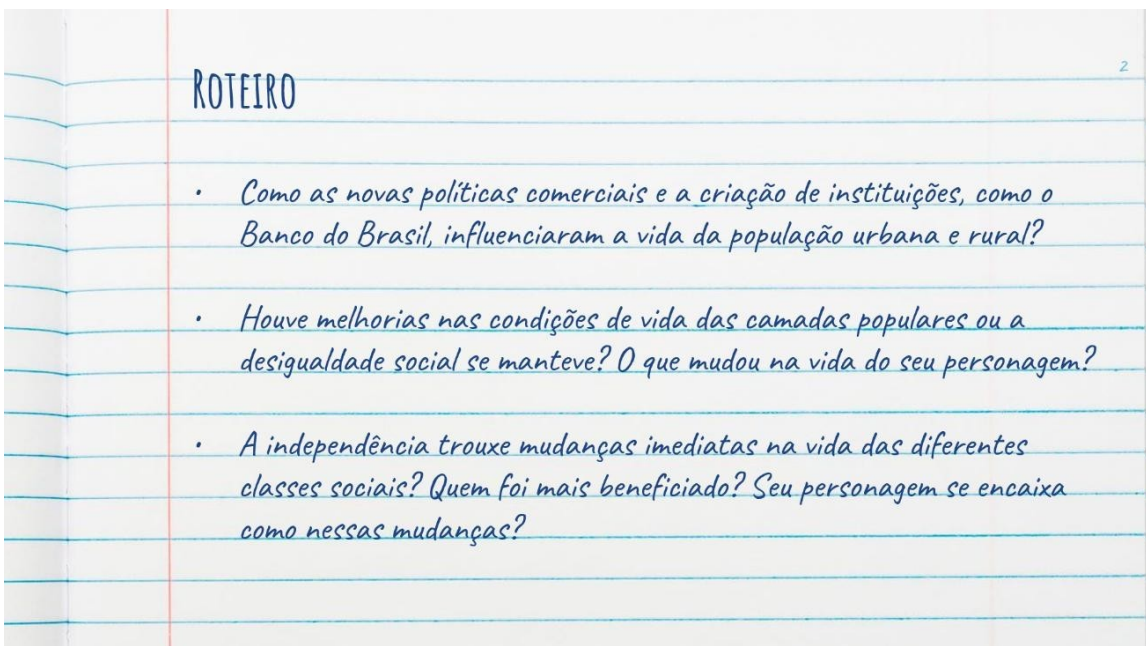
**Figura 1 - Chegada de dom João à Igreja do Rosário, no Rio de Janeiro (RJ).
Óleo sobre tela de Armando Martins Viana, século XX.**



Fonte: Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Figura 2 - Roteiro

Fonte: O autor, 2025.

Figura 3 - Roteiro

Fonte: O autor, 2025.

Figura 4 - Roteiro

ROTEIRO 3

- *Quem eram os principais grupos sociais do Brasil nesse período (escravizados, indígenas, elite rural, comerciantes, militares, entre outros)? Em qual grupo seu personagem está inserido?*
- *Qual foi a atuação do seu personagem no processo de independência?*
- *Houve continuidade em práticas e estruturas (sociais, econômicas e políticas) mesmo após a independência? Houve alguma mudança para o seu personagem?*

Fonte: O autor, 2025.

Figura 5 – Ficha biográfica Dom Pedro I

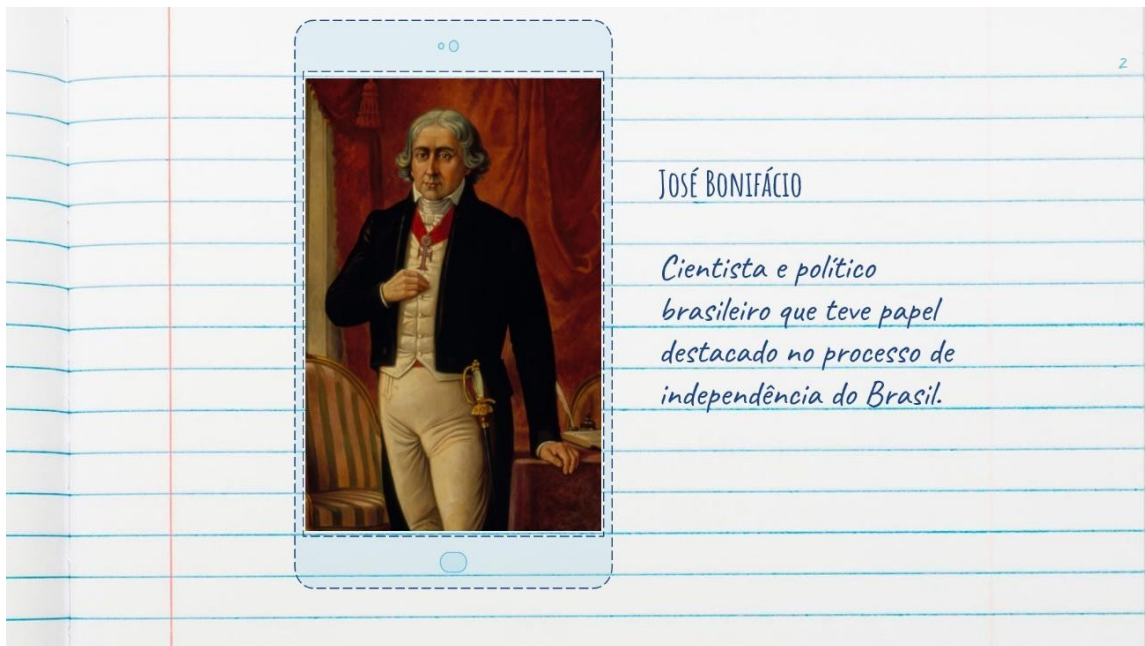
1



DOM PEDRO I

Herdeiro do trono português, d. Pedro I foi regente do Brasil e um dos condutores do processo de independência.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 6 – Ficha biográfica José BonifácioA digital biographical card for José Bonifácio, presented on a light blue background with horizontal lines. The card features a portrait of José Bonifácio in a dark coat and white waistcoat, framed by a dashed border. To the right of the portrait, the name 'JOSÉ BONIFÁCIO' is written in a simple, uppercase font. Below the name, a handwritten-style text describes him as a scientist and politician who played a key role in Brazil's independence.

2

JOSÉ BONIFÁCIO

Cientista e político brasileiro que teve papel destacado no processo de independência do Brasil.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 7 – Ficha biográfica Maria LeopoldinaA digital biographical card for Maria Leopoldina, presented on a light blue background with horizontal lines. The card features a portrait of Maria Leopoldina in a yellow and green patterned dress, framed by a dashed border. To the right of the portrait, the name 'MARIA LEOPOLDINA' is written in a simple, uppercase font. Below the name, a handwritten-style text describes her as the Archduchess of Austria, the first wife of Emperor Pedro I, and the first Empress of Brazil, highlighting her role as a key figure in the independence process.


3

MARIA LEOPOLDINA

Arquiduquesa da Áustria, a primeira esposa do Imperador Pedro I e primeira Imperatriz do Brasil. Uma das principais articuladoras da independência.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 8 – Ficha biográfica Lorde Cochrane



A biographical card for Lorde Cochrane, presented as a smartphone screen on a lined notebook background. The card features a portrait of a man in a dark blue naval officer's uniform with gold epaulettes and a white waistcoat. To the right of the portrait, the name 'LORDE COCHRANE' is written in blue capital letters. Below the name, a handwritten-style text in blue ink describes him as a Scottish admiral who helped guarantee Brazil's independence and unity, contracted by D. Pedro. The card has a light blue border and a small number '4' in the top right corner.

LORDE COCHRANE

O almirante escocês que ajudou a garantir a independência e a unidade do Brasil. Contratado por D. Pedro.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 9 – Ficha biográfica Maria Felipa



A biographical card for Maria Felipa, presented as a smartphone screen on a lined notebook background. The card features a black and white portrait of a woman with her hair wrapped in a white cloth, wearing a simple, off-the-shoulder garment. To the right of the portrait, the name 'MARIA FELIPA' is written in blue capital letters. Below the name, a handwritten-style text in blue ink describes her as a freed slave who fought Portuguese sailors and set fire to ships. The card has a light blue border and a small number '5' in the top right corner.

MARIA FELIPA

Escravidada liberta que combateu marinheiros portugueses e incendiou navios.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 10 – Ficha biográfica Maria Quitéria



A biographical card for Maria Quitéria, presented on a sheet of lined paper. The card features a portrait of Maria Quitéria in military uniform, holding a rifle, set within a dashed blue border. To the right of the portrait, the name 'MARIA QUITÉRIA' is written in blue capital letters. Below the name, a handwritten-style description reads: 'Mulher que vestiu roupas masculinas para lutar na Independência do Brasil.' The card is numbered '6' in the top right corner.

MARIA QUITÉRIA

Mulher que vestiu roupas masculinas para lutar na Independência do Brasil.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 11 – Ficha biográfica Joana Angélica



A biographical card for Joana Angélica, presented on a sheet of lined paper. The card features a portrait of Joana Angélica in a white and black religious habit, holding a rosary, set within a dashed blue border. To the right of the portrait, the name 'JOANA ANGÉLICA' is written in blue capital letters. Below the name, a handwritten-style description reads: 'A madre que foi mártir da Independência do Brasil.' The card is numbered '7' in the top right corner.

JOANA ANGÉLICA

A madre que foi mártir da Independência do Brasil.

Fonte: O autor, 2025.

Figura 12 – Modelo de ficha biográfica

O formulário é desenhado sobre um papel quadriculado com uma linha vermelha vertical à esquerda. O formulário em si tem uma borda tracejada e um fundo azul claro. No topo, há dois pontos azuis. No lado direito, há um número '8' pequeno. O formulário contém os seguintes campos:

- NOME
- Minibiografia

Fonte: O autor, 2025.

Figura 13 – Um funcionário a passeio com sua família. Litografia colorida de Jean-Baptiste Debret, 1831.



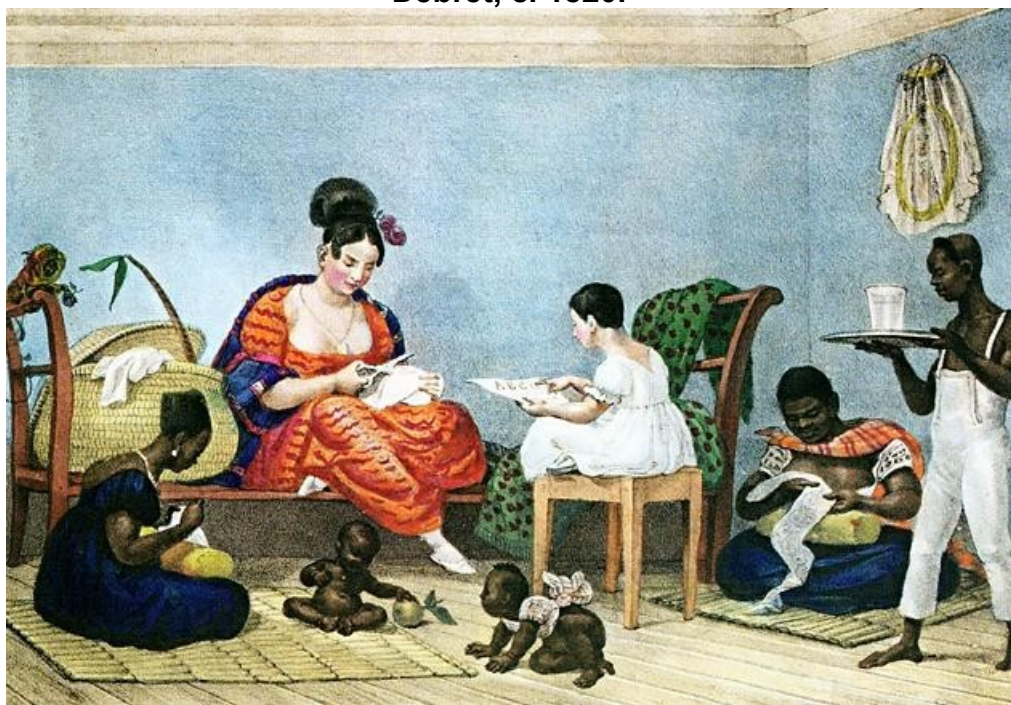
Fonte: Reprodução/Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Figura 14 - O colar de ferro – castigo para os fugitivos. Jean -Baptiste Debret, século XIX.



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin Universidade de São Paulo.

Figura 15 - Uma senhora brasileira em seu lar. Litografia de Jean-Baptiste Debret, c. 1820.



Fonte: Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

Figura 16 - Independência ou morte.



Fonte: Óleo sobre tela, de Pedro Américo, século XIX.

Referências

BARBOSA, Roberta M. Homens e mulheres na Corte Imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850) In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. (Orgs) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

CALDEIRA, Jorge. *Independência: A história não contada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

FERREIRA, MÁRIO CÉZAR ALVES. *Ensinando História: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

KARASCH, Mary C. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2000.

LEVI, G. *Usos da biografia*. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (coord.) *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MARTINS, Ismênia; MOTTA, Márcia. *1808: a Corte no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff. "Mas não somente assim" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História em *Tempo*, v. 11, n. 21, p.5-16, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *HISTÓRIA & ENSINO*, londrina, v. 9. p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; BASILE, Marcello; FERREIRA, Tâmis Parron (orgs.). *A Independência do Brasil: Novas dimensões*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

OFICINAS DE HISTÓRIA. Imagens da independência: que histórias contam? Youtube, 09 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DxyPJ_IYgqo. Acesso em: 28 de julho de 2023

PEIXOTO, Maria do Rosário. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a História no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar História. *Revista História & Perspectiva*, Uberlândia/MG, v. 28, n. 53, p. 37-70, jan. / jun. 2015.

SCHWARCZ, L. M. *O sol do Brasil: Nicolas-Antonie Taunay e as desventuras dos artistas franceses na Corte de D. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Iara Lis Carvalho da. *Entre dois mundos: Independência e projeto de nação*. *Tempo*, Rio de Janeiro, 2011.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que orientaram este trabalho encontram respaldo na máxima atribuída a Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2016), na qual o autor afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e que “a formação do professor se dá na prática e na reflexão sobre ela” (Freire, 2016, p. 43). Essa concepção tem se tornado cada vez mais presente em meu cotidiano docente, especialmente à medida que compreendo a docência não como um ato técnico, mas como uma prática política, ética e criadora. Nesta perspectiva, o presente trabalho configura-se como produto de inquietações pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação no PROPGPEC/Colégio Pedro II, objetivando articular propostas didáticas que estimulassem a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no uso da biografia como estratégia de mediação e construção do saber histórico escolar.

Ainda nessa perspectiva freireana, é fundamental reconhecer que o professor não se define apenas por seu domínio de conteúdo, mas, sobretudo, por sua capacidade de interrogar a própria prática, posicionar-se criticamente diante da realidade e transformar o cotidiano da sala de aula em um espaço de problematização e descoberta. Freire (2016) sustenta que o educador deve ser “pesquisador do seu próprio fazer pedagógico”, compreendendo o espaço escolar como território de construção de conhecimento, de subjetividades e de transformação social. Assim, o professor atua como articulador do processo educativo, responsável por fomentar ambientes de aprendizagem nos quais o saber histórico possa ser compreendido, questionado e reconstruído de maneira crítica e situada. Nesse sentido, reafirmamos também a nossa defesa da figura do professor-pesquisador, compreendido igualmente como produtor de conhecimento.

Nesse caminho, a concepção do historiador e professor Ilmar Rohloff de Mattos sobre a “aula como texto” se revela extremamente pertinente. A aula é entendida como uma narrativa construída com os alunos, em que o professor organiza e apresenta sentidos possíveis para os conteúdos históricos, articulando-os com experiências, temporalidades e referências do presente. Tal concepção rompe com a ideia de uma aula expositiva linear e propõe um modelo de ensino em que o docente age como autor e mediador de significados, favorecendo a interpretação e o debate. Nesse contexto, o ensino de História ultrapassa a simples transmissão de informações e

torna-se prática de autoria compartilhada, na qual o professor e os estudantes constroem juntos o conhecimento histórico. Isso implica reconhecer que as seleções feitas — seja na escolha dos personagens históricos, dos conteúdos, das metodologias ou das vozes privilegiadas — não são neutras.

A aula, portanto, assume a forma de um texto em constante construção, marcado por escolhas narrativas, vozes diversas e possibilidades interpretativas. Até mesmo o conhecimento escolar é estruturado dentro de uma lógica própria, vinculada a interesses sociais, institucionais e políticos. Assim, tanto a proposta pedagógica quanto as narrativas construídas pelos alunos são influenciadas por agências internas e externas ao espaço escolar, revelando o caráter político da prática docente.

Compreender a aula como texto e o professor como autor e pesquisador de sua prática nos conduz à valorização do ensino como dimensão inseparável da pesquisa. Conforme defende Tardif (2002), a profissionalização docente exige a articulação entre saberes teóricos, práticos e experienciais, os quais se produzem e se transformam no exercício cotidiano do ensino. Essa articulação evidencia que a sala de aula é também espaço de investigação, no qual o professor observa, experimenta, analisa e reflete — práticas que constituem, em si, formas legítimas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, o ensino de História configura-se como um verdadeiro lugar de fronteira: entre o saber acadêmico e o saber escolar; entre a memória e a história; entre a experiência vivida e a narrativa construída. Assim, o ensino de História não é apenas reprodutor de conteúdos, mas campo de disputas, de sentidos e de formação crítica. É nesse espaço-limite, onde diferentes saberes se cruzam, que a prática docente pode ser reinventada como gesto autoral, investigativo e transformador.

Nosso objetivo, neste trabalho, portanto, era mobilizar o gênero biográfico ao conteúdo histórico escolar tradicionais dentro da história ensinada por intermédio da produção de esquetes elaboradas pelos alunos sobre a primeira metade do século XIX. Devido a questão do tempo para escrita deste trabalho, não conseguimos executar esta sequência didática dentro do contexto escolar. No entanto, dentro das demandas do trabalho final impostas pelo curso de especialização, acreditamos que conseguimos apresentar um produto pedagógico que demonstrasse outras possibilidades, especialmente no que diz respeito às articulações possíveis entre os diferentes tipos de conteúdos (Zabala, 1998), visando ao desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem mais humanizada e criativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Caio Dias. *Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- BARBOSA, Roberta M. Homens e mulheres na Corte Imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850). In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos e ensino: da história sagrada à história profana* (Cap. III). In: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 51–66, set. 1992/ago. 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- CALDEIRA, Jorge. *Independência: a história não contada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARMEN, Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- COSTA E SILVA, Alberto da. (coord.). *Crise Colonial e Independência: 1808–1830*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- COSTA E SILVA, Alberto da. “A Independência do Brasil”. In: *História da Vida Privada no Brasil – Volume 2: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

FERREIRA, Mário César Alves. *Ensinando História*: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

FRAGA, André Barbosa. *Os Heróis da Pátria*: política cultural e História do Brasil no Governo Vargas. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: GABRIEL, Carmen Teresa (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 205–231.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade*: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terrence. *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9–43, jan./fev. 2001.

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808–1850)*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

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

LORIGA, Sabina. *O pequeno x*: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Ismênia; MOTTA, Márcia. *1808: a Corte no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim”: leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5–16, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9–35, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Saberes docentes e formação de professores de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 161–184.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-38.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; BASILE, Marcello; FERREIRA, Tâmis Parron (org.). *A Independência do Brasil: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

OFICINAS DE HISTÓRIA. Imagens da independência: que histórias contam? Youtube, 09 set. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DxyPJ_IYgqo. Acesso em: 28 jul. 2023.

PEIXOTO, Maria do Rosário. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a História no ensino fundamental. *História & Perspectiva*, Uberlândia, v. 28, n. 53, jan./jun. 2015.

SARMENTO, Giovana Vicchione Mariz. *Teatro com História: uma proposta interdisciplinar para o ensino de História*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na Corte de D. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Maria. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Iara Lis Carvalho da. *Entre dois mundos: independência e projeto de nação*. Tempo, Niterói, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822–1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.