Revista DiversaPrática
(https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/index)
v. 7, n.1-2° semestre 2026
ISSN 2317-0751

"QUAL É A HISTÓRIA VERDADEIRA?"

a narrativa e dramatização no ensino de história

Rodrigo Basilio Pereira de SOUZA[1]

Submetido em: 02/07/2026
Aceito em: 14/10/2026
Publicado em: 27/10/2026

Resumo

Este artigo analisa o uso de narrativas e dramatizações como estratégias didático-pedagógicas para o ensino de História, a partir de um relato de experiência desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP. Fundamentado na pesquisa-ação e em autores como Walter Benjamin, Augusto Boal e Jörn Rüsen, o texto discute de que modo essas práticas podem favorecer o desenvolvimento da consciência histórica, o engajamento dos estudantes e a problematização de interpretações simplificadoras do passado. A análise das atividades e das produções escritas dos alunos evidencia as potencialidades e os limites dessas estratégias na construção de aprendizagens históricas mais complexas, pautadas pela imaginação histórica, pela multiperspectividade e pela compreensão das relações entre passado, presente e futuro.

Palavras-chave: história; ensino de história; narrativa; dramatização; consciência histórica.

[1]Doutorando em História da Educação pela Faculdade de Educação da USP (São Paulo/SP/Brasil); Mestre em Humanidades pelo DIVERSITAS (FFLCH-USP). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, São Paulo, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-4168-2859. *E-mail*: rodrigo.basilio.souza@usp.br.

"WHAT IS THE TRUE HISTORY?"

narrative and dramatization in history teaching

Abstract

This text presents an account of a pedagogical experience based on a powerful teaching practice for History education: the use of narratives and dramatizations. Its purpose is to address certain historical dimensions, such as the complexity of phenomena and their nuances, moving beyond a Manichaean reading of History. We begin with accounts of two classroom experiences and, based on them, reflect on the challenges and potentialities of teaching practice. We seek to analyze the use of narratives and dramatizations as didactic-pedagogical strategies for History teaching, discussing their impacts on the construction of historical consciousness, student engagement, and the problematization of oversimplified interpretations of the past.

Keywords: history; history teaching; narrative; dramatization; historical consciousness.

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? [...]. Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?
Walter Benjamin (1994, p.114)

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz relatos de experiências no Ensino de História na educação básica. A partir da análise dos relatos, são construídas reflexões acerca da potência da utilização de narrativas e dramatizações como estratégia pedagógica. É um texto que busca elaborar e organizar teoricamente experiências desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire defende a relação intrínseca entre ensino e pesquisa:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 2025, p. 30).

É a partir dessa premissa que começamos a nossa reflexão. Ela parte do chão da sala de aula, da percepção de desafios e dificuldades, da reflexão e experimentação, e neste momento, da elaboração dessa experiência. Temos a convicção de que a escola é um espaço de produção de conhecimento: longe de apenas "transpor" um conhecimento científico, simplificá-lo e adaptá-lo aos ouvintes-estudantes, professores produzem saberes e práticas, a partir de diferentes referenciais teóricos (da educação e das formações específicas) e a partir da necessidade de refletir sobre problemas cotidianos e encontrar soluções. Nesse sentido, esse texto parte de experiências concretas de quem vive o dia a dia da sala de aula na educação básica e, partindo dessas experiências, se propõe a refletir sobre a prática; um relato de experiência pedagógica, de natureza qualitativa e reflexiva, inspirado na proposta de pesquisa-ação (Tripp, 2005).

Inspiramo-nos na concepção de pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), entendida como um processo sistemático de investigação da própria prática profissional, no qual ação e reflexão se articulam continuamente. Diferentemente de pesquisas que se limitam à observação de fenômenos educacionais, a pesquisa-ação pressupõe que o pesquisador intervenha deliberadamente na realidade com o objetivo de aperfeiçoá-la, analisando criticamente os efeitos de suas intervenções. Trata-se de um movimento cíclico, em que planejamento,

implementação, observação, reflexão e replanejamento alimentam-se mutuamente, produzindo conhecimentos sobre a prática ao mesmo tempo em que contribuem para sua transformação.

A pesquisa surgiu a partir de desafios do cotidiano escolar. Quem pisa no chão da escola pública da educação básica com desafio de ensinar História se depara com vários desafios. Esse texto se debruça sobre dois: como engajar estudantes no ensino de História num tempo atravessado pelo utilitarismo e imediatismo; por outro lado, como desenvolver uma consciência histórica complexa que vá além de uma leitura maniqueísta.

Como despertar o interesse em estudar tempos passados para estudantes que têm cada vez mais uma perspectiva utilitária e imediatista do ensino?

Como explicar que a escola não é "útil", no sentido de finalidade, mas cujo papel é construir sentido e significados, aspectos cada vez mais desvalorizados no mundo das mercadorias? (Quantos não são os professores que são interpelados por questões como: "para que eu vou usar isso na minha vida?"). Uma geração com acesso às telas cada vez mais cedo tem se mostrado mais ansiosa e sedenta por prazeres e estímulos rápidos (Haidt, 2024), incompatíveis com a escola, que se estrutura por outra temporalidade: o ritmo lento das aprendizagens, a valorização do conhecimento historicamente construído no tempo passado, a aposta sempre incerta no futuro.

Não são desafios trazidos apenas pelas novas gerações, mas de certa forma são valores constitutivos do nosso tempo. Hartog (2013) afirma que vivemos em um presentismo, cindidos completamente de um passado, ao qual parece já não nos dizer respeito; por outro lado, rompidas as ilusões do progresso e das revoluções, o futuro é longínquo, incerto e interditado. Sem passado ou futuro, aprisionados num presente contínuo, vivemos como no loop de uma montanha-russa (Sevcenko, 2001), desorientados e excitados por inúmeros estímulos vindos do mercado. Assim, o ontem, hoje e amanhã são plasmados. Franco Neto (2024)[2], a partir de Hartog, afirma

> Nas grandes cidades, os sintomas [do presentismo] aparecem num processo de corrosão do espaço e de redução do aspecto qualitativo do tempo, pasteurizando a experiência em modalidades genéricas, que têm nas salas de aeroportos, em shoppings e edifícios seu exemplo máximo. Ali, nada permanece ou guarda uma identidade precisa. Bem mais, vê-se uma recusa em cristalizar-se e a procura por garantir uma amnésia instantânea na qual não há distinção do antes e do depois. (Franco Neto, 2024, p. 294).

[2]Franco Neto (2024) chega a afirmar que essa própria compreesão do tempo como tempo comprido (presente distante do passado e futuro inacessível) assume uma faceta ideológica de paralisar toda e qualquer imaginação política de futuro, nos condicionando a uma postura resignada de que "não há alternativa" a esse mundo ruim (tal como preconizou o mantra neoliberal de Thatcher).

Para os jovens esse tempo plasmado parece estar na palma da mão. A prática de "scroll" materializa essa sensação de indeterminação do tempo entre as crianças e adolescentes; "scroll" é a prática de rolar a tela do celular num processo contínuo sem fim, enxergando como um bombardeio nas redes sociais aquilo que algoritmo determinou: um vídeo sobre o passado, criado por IA; uma notícia contemporânea; outro vídeo, com design futurista. Futuro, passado, presente, plasmados na palma da mão. Para que estudar História?

Por outro lado, como conseguir desenvolver nesses estudantes uma consciência histórica que perceba a complexidade dos fenômenos, rompendo com o maniqueísmo de heróis/violões, bons/maus, estrutura simplista essa que abunda na cultura de massas?

O ensino de História tem, dentre outros, o objetivo de auxiliar na formação da cidadania e da capacidade crítica dos estudantes; dito de outra forma, o ensino de História deve oferecer condições para que os estudantes "desnaturalizem" a vida, ou seja, sejam capazes de entender o presente enquanto uma construção histórico-social ("nem sempre foi assim, logo, não será necessariamente assim para sempre"), de modo a agirem também como sujeitos históricos de seu próprio tempo. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de uma consciência histórica (Cerri, 2011). Entendemos a consciência histórica como a capacidade humana de atribuir sentido à experiência temporal por meio da interpretação do passado, da compreensão do presente e da orientação das expectativas em relação ao futuro; por meio dela, atribuímos sentido à experiência humana no tempo (Rüsen, 2009). Para Rüsen, toda sociedade produz formas de consciência histórica; entretanto, o ensino de História tem como tarefa desenvolver essa capacidade de maneira crítica e reflexiva, possibilitando que os estudantes compreendam os processos históricos em sua complexidade, reconheçam a multiplicidade de perspectivas e mobilizem conhecimentos históricos para interpretar os problemas do presente.

Mobilizar experiências passadas como chave para compreender desafios do presente são processos humanos. O desafio do ensino de história é, por meio do estudo e reflexão metódica acerca do passado, refinar e agregar camadas a essa consciência, de modo, a desenvolver a capacidade do sujeito de pensar historicamente, ou seja, desnaturalizar sua vida e enxergar-se dentro de estruturas de seu próprio tempo, tendo a convicção de que o sujeito é, ele próprio, um ator histórico, portanto, com possibilidade de tensionar essas mesmas estruturas que o enquadram.

Nossa reflexão busca responder à seguinte questão: *como o uso de narrativas dramatizadas em aulas de História pode contribuir para o engajamento de estudantes do*

Ensino Fundamental II e para a problematização de interpretações simplificadoras do passado?

2 DESENVOLVIMENTO

Diante desses dois problemas (desinteresse e simplismo), recorremos à duas estratégias: as dramatizações e as narrativas, como geradoras de experiências. Essas estratégias, que nasceram do improviso em sala de aula, se inspiraram em duas obras de Walter Benjamin (1994) - "o narrador" (de 1936) e "experiência e pobreza" (de 1933) - em que o filósofo destaca a modernidade como o espaço da perda da narrativa e do empobrecimento da experiência. Para Benjamin, o avanço da modernidade (e da destruidora ideologia do progresso) esvaziou de sentido as narrativas que constituíam o espaço privilegiado de compartilhamento de experiências.

> Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1994, pp. 114-115.)

Para trazer corpo à narrativa, recorremos a estratégias dramáticas do teatro. Além de Benjamin, recorremos também a Augusto Boal, autor de *Teatro do Oprimido* (2021) que desenvolveu o "Teatro Fórum". Inspirado na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e na "quebra da quarta parede" do teatro de Brecht, Boal propõe trazer o público ao palco - ou melhor, transformar as ruas e a vida cotidiana em palco, para que pessoas comuns não apenas "assistam" a peça, mas sejam também "espect-atores". Diante de impasses, desafios e problemas, os espectadores propõem respostas, falas, desfechos - interferem, portanto, na História, não apenas "recebendo", mas construindo de forma ativa a própria narrativa. No nosso caso, diante de desafios, os alunos são incorporados nas narrativas históricas, como protagonistas que têm que encontrar respostas.

2.1 Percurso metodológico e contexto da experiência

Nesse sentido, buscamos em sala de aula trazer as narrativas e dramatizações em auxílio do Ensino de História. Esta prática tem sido experimentada há alguns anos; o recurso a essa estratégia, por mais que inicialmente amparado nas leituras de Benjamin e nas experiências com

o teatro do oprimido, foram fruto das angústias do cotidiano de sala de aula: como mobilizar os estudantes e envolvê-los na trama fascinante que é a História? A prática foi experimentada em diferentes contextos educacionais com variados graus de autonomia docente (escola pública municipal, escolas privadas, pré-vestibular). Entretanto, experimentamos essa prática de forma regular e sistemática, há 4 anos em diferentes turmas, do 6º e 7º do Ensino Fundamental II, da Escola de Aplicação da FEUSP.

A Escola de Aplicação é uma escola pública, vinculada à Faculdade de Educação da USP, fundada em 1958. Escola com grande heterogeneidade: ⅓ dos alunos são filhos de funcionários (técnicos ou docentes) da Faculdade de Educação; ⅓ filhos de funcionários (técnicos ou docentes) da USP como um todo; ⅓ oriundos da comunidade externa (sem vínculos empregatícios com a USP). Os alunos entram no 1º ano do ensino fundamental I (60 vagas, sorteadas nas 3 categorias) e permanecem ao longo de toda trajetória escolar. Os 60 alunos são divididos em duas salas (I e II), mas essas salas são mescladas a partir de critérios pedagógicos, visando sempre garantir diversidade. Além disso, proporciona uma condição de trabalho docente que se diferencia das redes públicas (municipais ou estaduais) e conta com um grande número de estagiários e bolsistas da própria FE-USP. Se torna assim um espaço potente para experimentação de diferentes práticas pedagógicas. Experimentamos essa prática nos anos de 2023, 2024, 2025 e 2026: compartilhamos uma experiência realizada ao longo dos últimos 4 anos com cerca de 480 alunos (240 alunos do 6º ano; 240 alunos do 7º ano).

Escolhemos aqui relatar uma experiência pedagógica vinculada a uma temática trabalhada no final do 6º ano e início do 7º, a saber: uma dramatização para tratar dos conflitos sociais e políticos na Roma Antiga, em dois momentos históricos, a saber, durante a transição da monarquia para a República e as consequentes “lutas sociais” nos séculos iniciais da República; e uma narrativa para tratar dos conflitos situados no final da República romana e emergência do Império Romano[3]. Ao final do processo, tivemos, como estratégia avaliativa, a elaboração de uma “carta”, na qual os estudantes tinham que se imaginar como um sujeito histórico, inserido dentro de estruturas econômico-político-sociais. Abaixo, no quadro 1, sistematizamos os 4 anos de pesquisa:

[3]Entendemos que narrativas e dramatizações podem se adequar a diferentes temáticas históricas, a depender dos recortes e objetivos pedagógicos a serem trabalhados.

Quadro 1: organização da pesquisa-ação 2023-2026

	2023	2024	2025	2026	TOTALIDADE
DRAMATIZAÇÕES	6I e 6II (60 alunos)	6I e 6II (60 alunos)	6I e 6II (60 alunos)	6I e 6II (60 alunos)	240 alunos
NARRATIVAS	7I e 7II (60 alunos)	7I e 7II (60 alunos)	7I e 7II (60 alunos)	7I e 7II (60 alunos)	240 alunos
CARTAS	6I, 6II, 7I ,7II (120 alunos)	6I, 6II, 7I ,7II (120 alunos)	6I, 6II, 7I ,7II (120 alunos)	6I, 6II, 7I ,7II (120 alunos)	480 alunos

Fonte: Rodrigo Basilio Pereira de Souza

A experiência desenvolveu-se em ciclos sucessivos de pesquisa-ação. Inicialmente, identificou-se um problema recorrente na prática docente: o desinteresse dos estudantes pelo estudo da História e a tendência a interpretações maniqueístas dos processos históricos. A partir desse diagnóstico, foram planejadas e implementadas atividades baseadas em narrativas e dramatizações. As aulas foram acompanhadas por observações sistemáticas das interações dos estudantes e pela análise de suas produções escritas, especialmente as cartas elaboradas ao final da sequência didática. As reflexões decorrentes de cada ciclo subsidiaram ajustes e reformulações das estratégias nos anos letivos seguintes, configurando um processo contínuo de investigação e aperfeiçoamento da prática docente.

Nesse sentido, o presente trabalho não se limita a descrever uma prática pedagógica. As narrativas e dramatizações aqui apresentadas foram desenvolvidas, reformuladas e aperfeiçoadas ao longo de quatro anos letivos, em sucessivos ciclos de planejamento, experimentação e reflexão docente. As reações dos estudantes, as dificuldades encontradas durante as aulas e as produções escritas elaboradas pelos alunos constituíram elementos fundamentais para o aprimoramento das estratégias didáticas e para a reflexão apresentada neste artigo. Assim, a investigação emerge da própria prática docente e retorna a ela, buscando compreender seus limites, potencialidades e possibilidades de aperfeiçoamento.

2.2 Dramatização e conflitos sociais na Roma republicana

Uma ponderação prévia é necessária: há uma distância entre a produção do conhecimento pelo historiador e pelo professor de História. Longe de uma simplificação ou vulgarização, ambos os saberes dialogam entre si, mas são construídos com ferramentas próprias e com objetivos distintos. O professor, assim como o historiador, também é um artesão que tem que manejar diferentes saberes e fontes, mas pode se relacionar de forma mais indulgente com o "anacronismo" (pecado mortal do historiando, para Marc Bloch), afinal, o

diálogo entre diferentes temporalidades atravessa as aulas e a diacronia é o movimento necessário para o desenvolvimento de uma consciência histórica. Por mais que tratemos do passado, o presente é o "filtro" pelo qual o estudante estranha e entende o passado; criando condições para que consiga enxergar sua própria experiência presente de forma crítica.

O professor precisa planejar cada detalhe e percurso de sua aula, mas sua potência vem justamente do inesperado, do imprevisível que ocorre frequentemente em sala de aula. Uma pergunta, um comentário, uma relação, que mesmo atravessada de anacronismo, muitas vezes evidencia o mais importante ao professor: a compreensão profunda do processo histórico e sua mobilização para ler as contradições da própria vida contemporânea. Ressalvas feitas, voltemos ao relato.

Antes da experiência da narrativa/dramatização acontecer é necessário ritualizar o espaço, seja apagando as luzes, ou modificando a disposição das cadeiras. É anunciado solenemente, que algo acontecerá: uma história será contada; o silêncio é fundamental no primeiro momento, pois traz um ar ritualizado à experiência; curiosamente, uma interdição no tempo, para se acessar um tempo distante; um anacronismo constitutivo da experiência escolar: recusar-se momentaneamente a "ser contemporâneo" (Agamben, 2009). A partir daí, a história começa a ser narrada. Características do espaço, da comunidade, da vestimenta são introduzidas; frequentemente o recurso aos mitos fundacionais podem ajudar a construção da "atmosfera" da narrativa.

Mas o ponto chave é quando, no meio da narrativa, o narrador vai até algum aluno e o convida para assumir determinado papel, retirando-o de sua carteira e trazendo-o até o centro da sala (normalmente, essa escolha traz alvoroço na sala, pois diversos alunos querem ser escolhidos). A partir daquele momento, o aluno já não é mais o aluno (mesmo sendo-o em toda a experiência), mas ele assume o papel de um personagem: por exemplo, um rei na Roma antiga. A narrativa dá todo contorno, situa historicamente. Então o aluno é inquirido: "o que o rei tem a dizer ao seu povo?". O professor-narrador pede que o aluno suba na cadeira, assumindo uma elevação e adquirindo uma "aura" (momento de profunda agitação, quando a palavra "aura" é pronunciada). Os demais alunos fixam os olhos, num misto de curiosidade e graça; o aluno-rei assume então seu papel e com fala empostada, fala aos seus "súditos", num misto de graça e coragem.

Mas a seguir, a narrativa corre seu curso e as mudanças e conflitos emergem. O narrador-professor divide a sala: uma fileira representa os ricos proprietários de terras, patrícios; as demais fileiras representam pequenos proprietários e trabalhadores, os plebeus. O professor,

como o "contador de histórias" que precisa de ajudantes, vai em direção à fileira dos "alunos-patrícios" e os incita a se rebelar contra o rei; derrubar a monarquia e fundar outra forma de governo; mas para o sucesso da revolta, precisam da ajuda da "plebe". Nesse momento, os "alunos patrícios" são desafiados a assumir um papel de liderança, a falar para a sala, a negociar, a imaginar-se como patrícios buscando auxílio da plebe. Em alguns casos, o professor pode sugerir e indicar caminhos, mas, o mais interessante, é justamente a experimentação. Nessa encenação os alunos têm o real desafio de convencer a maior parte da sala a embarcar junto nessa revolta. Quando algum aluno consegue assumir com convicção esse papel e mobiliza a "plebe" em sua fala, a sala toda é tomada por gritos efusivos. A aliança foi selada.

Um caso interessante: uma aluna defendia a plebe fervorosamente e apontava os "riscos" de uma aliança com patrícios. Nesse momento, o professor pediu que a aluna mudasse de lugar e saísse das fileiras plebeias para tomar lugar na fileira patrícia: neste momento, entendendo-se em outra camada social, o discurso mudou completamente. A desconfiada plebeia assumiu o lugar de uma altiva patrícia que defendia com fervor a aliança política. Naquele momento, a aluna e a sala puderam experimentar a complexidade da história, que não cabe em uma análise simplista e moralizante. Como diz o professor e historiador Daniel Gomes de Carvalho, todo ponto de vista, é a vista a partir de um ponto. Saber de onde o discurso parte, é fundamental para compreensão do próprio discurso.

A "narrativa" segue. Os plebeus são informados pelo narrador que, apesar das promessas de igualdade e participação política, os principais cargos estão monopolizados pelos patrícios. Um grito de revolta toma a sala: os alunos sentem-se traídos e enganados. O narrador pergunta: "quem gostaria de falar em nome da plebe?". Frequentemente, muitos levantam a mão.

Nesse momento a mediação é necessária: para o êxito da experiência da narrativa é imprescindível descentralizar as falas a participações e, especialmente, incentivar alunos que pouco falam ou participam. Esse pode ser o momento de superar os medos, inseguranças, timidez. Mas o incentivo não pode ser insistente, sob risco de constrangimento. Outra ressalva importante: frequentemente os alunos sugerem resolver os conflitos políticos entre patrícios e plebeus mediante o uso da violência. O estudo crítico da história não cabe ingenuidades: a violência foi um recurso utilizado em diversos conflitos sociais que visavam a conquista de direitos; contudo, para crianças em formação, a violência política não pode ser fomentada nem naturalizada - pelo contrário: deve haver um incentivo sistemático por outras formas de mobilização que não façam uso da violência. Sempre é importante lembrar: a arma por excelência da política é a palavra.

Destaque necessário: o professor não é um mero "mediador" entre os alunos e o conhecimento (ilusão cada vez mais sequestrada pelo discurso neoliberal); ao contrário, o professor é o guia que conduz os alunos, mas solta suas mãos para que possam experimentar pisar no chão livremente, as vezes tropeçar e serem levantados novamente. O professor é fundamental para aparar as arestas dos anacronismos: nem todas as respostas são historicamente possíveis - mesmo quando apresentam soluções interessantes. Corrigir anacronismos, fazer perguntas que apontam contradições nas propostas dos alunos é responsabilidade do professor (essa palavra é, talvez, a mais importante!).

Nesse momento, a sala está dividida: uma fileira, representando patrícios, defende enfaticamente seus privilégios; para isso mobilizam argumentos como "ancestralidade", "capacidades e virtudes", "força e mérito". Do lado oposto, as 5 fileiras restantes, representando a plebe, reivindicam por direitos e igualdade. Como resolver esse impasse sem recorrer a violência?

É um problema concreto e os "alunos-plebeus" sentindo "na pele" a desigualdade romana tem que encontrar uma solução. Várias são as hipóteses, que o "professor-narrador" precisa mediar, ponderar e comentar. Mas, em certo momento, algum aluno sugere: "vamos parar de trabalhar, aí eu quero ver o que os patrícios vão fazer". Nesse momento o narrador interdita a discussão e parabeniza o plebeu: encontrou uma excelente alternativa: greve geral, tal como aconteceu em 494 a.C.

A partir da "experiência" da aula, vários aspectos da "complexidade" dos fenômenos são experimentados pelos alunos. Depois dessa introdução, a leitura de textos, a análise de imagens, a discussão com fontes históricas torna-se mais próxima. Mas, sobretudo, patrícios e plebeus deixam de ser categorias inacessíveis e tornam-se mais próximas; patrícios deixam de ser "essencialmente maus", mas tornam-se pessoas que lutavam para defender seus privilégios e interesses. A História ganha corpo e complexidade. Não foram poucos os casos em que alunos, em avaliações, quando não se lembraram do termo exato, como "tribuno da plebe", escreviam o nome do colega que assumiu este papel. A resposta, apesar de imprecisa, consegue evidenciar uma aprendizagem interessante acerca da temática trabalhada.

Curiosamente, no ano de 2026, os alunos que participaram dessas aulas, quando da greve dos funcionários e estudantes da USP, mobilizaram os conceitos trabalhados em aula para ler a realidade contemporânea. Essa é a razão de ser do ensino de História: oferecer ferramentas para a leitura crítica da própria realidade. Não de forma dogmática, mas profundamente autônoma.

A "encenação" coletiva de um conflito social tem um caráter lúdico, mas vai além. Os diferentes interesses políticos são explicitados a partir da apropriação e da linguagem dos próprios estudantes. As alianças são celebradas, cumpridas ou traídas; o passado é "presentificado" - um pouco como aquele relampejo que fala Benjamin (1994)[4]. De forma geral, mesmo os alunos menos engajados e participativos, seguem atentos e manifestaram em aula seu apoio ou crítica ao colega que assumia a postura de liderança. Ao mesmo tempo, a história deixava de ser uma narrativa de bons contra maus, mas os múltiplos interesses em conflito eram não só percebidos, mas rapidamente manejados pelos estudantes.

2.3 Duas narrativas sobre Júlio César: evidência, perspectiva e interpretação

Outro relato é interessante: trabalhando com o 7º ano a crise da república e a emergência de poderosos generais na política romana, chegamos à figura de Júlio César. O principal desafio era superar a dimensão individualista da histórica heroica e mitificada, tão típica da historiografia do século XIX. Os indivíduos constroem a História, mas não a fazem (apenas) a partir de seus desejos e vontades individuais, mas atravessados e balizados por estruturas. Ao mesmo tempo, no ensino fundamental II, um ensino de História que se limita às estruturas não é apenas massante e enfadonho, mas sequestra a importância da dimensão da agência humana - limitada pelas estruturas, mas ainda assim permeada de escolhas e decisões. A partir dessas ressalvas, optamos por montar uma aula em torno da figura de Júlio César. Abaixo, reproduzimos duas narrativas acerca de César, que mantém profunda semelhança, mas apontam visões distintas: primeiramente, César é exaltado como herói; na segunda narrativa, como um tirano. Apesar de termos construído um "roteiro" para a "contação de histórias", optamos por reproduzir abaixo, a transcrição das duas narrativas, tal como foram gravadas em áudio no ano de 2025. Acreditamos que a transcrição, mesmo longa, pode oferecer maior materialidade acerca da prática pedagógica, seus limites e potencialidades.

A aula começava com um anúncio solene: duas histórias seriam narradas aos alunos. Por isso, seria tão importante, que todos largassem seus lápis e canetas e não se distraíssem com nenhum objeto; a atenção de todos deveria ser completa. O professor sentou-se numa cadeira na frente da sala e começa:

> Eu gostaria de contar para vocês a história de Júlio César, o herói da plebe romana. César nasce em uma família patrícia, mas desde pequeno, César olha

[4]O trecho que relembramos é: "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (Benjamin, 1994, p. 222).

> com simpatia e com carinho para os plebeus. César brincava com plebeus, tinha amigos plebeus. E apesar de sua família não ver este contato da forma mais simpática, César sempre enxergou entre eles, os plebeus, uma profunda igualdade. Mas ao mesmo tempo, César percebeu que o mundo romano tratava os plebeus de uma forma muito injusta, que os patrícios maltratavam a plebe. O que César faz? César, desde pequeno, se revolta com a injustiça. No seu interior, César tem para si que o mundo em que todos fossem iguais seria um mundo muito melhor para Roma. E é com esse espírito de justiça social que César vai iniciar sua trajetória. César estuda as leis, estuda a retórica, se torna um grande homem das leis e começa a ascender na sua trajetória política. Mas rapidamente César percebe que para de fato transformar a realidade da plebe romana, ele precisava ascender ao poder. E aqueles tempos eram tempos difíceis em Roma. Para que César de fato tivesse destaque político para ajudar a plebe, César precisaria ser um general. E é por isso que César recorre a empréstimos com um grande banqueiro chamado Crasso, monta um gigantesco exército e sai para uma expedição militar. César vai conquistar a Gália para Roma, com o único objetivo: ajudar a plebe, trazer justiça para a plebe, libertar a plebe da opressão dos patrícios. César vai até a Gália, luta bravamente e em nome de Roma, conquista aquele território. César traz os gauleses que resistiram ao domínio romano como escravizados para a cidade de Roma. E quando César volta para Roma, César é recebido como um herói. Mas antes, os senadores que queriam manter os privilégios dos patrícios veem César como uma grande ameaça. Os senadores, de forma ardilosa, exigem que César volte a Roma, mas sem os seus exércitos. Voltei para Roma como um homem comum. César fica em dúvida o que fazer. Voltar para Roma como um homem comum e ser preso e perder a possibilidade de ajudar os plebeus? Ou, por outro lado, usar a sua força para ajudar a plebe? César toma, talvez, a decisão mais difícil de sua vida. César vai contrariar as leis de Roma pelo bem da plebe. César volta para Roma com os seus exércitos. Os senadores assustados aceitam o poder de César e coroam César como ditador permanente. E aí, com o poder em suas mãos, César pouco a pouco aprova reformas que visam ajudar a vida dos plebeus. Melhorar sua alimentação, oferecer trabalho, de fato, ajudar a plebe. César é aclamado pelos plebeus como seu grande libertador, mas os patrícios, representando os interesses egoístas dos senadores, estes patrícios não aceitam a justiça social de César. César é visto pelos senadores como uma ameaça. Os senadores começam a espalhar boatos de que César desejava ser rei de Roma. Então, nos idos de março, os senadores chamam César para um encontro. César acorda muito cansado, de fato há muito trabalho em Roma, mas ele aceita respeitar o Senado, uma instituição secular. César vai ao encontro dos senadores. Quando César chega, os senadores de forma dissimulada, de forma falsa, vêm abraçar César. Viva César! Ave César! E quando César vai cumprimentar os senadores, ele recebe a primeira facada. O seu corpo é atravessado por adagas, facas e punhais. O herói da plebe romana sangra no chão como um animal morto. Os senadores, defensores dos interesses dos patrícios, matam o herói da plebe. Matam aquele que deu a sua própria vida por justiça social. César, o herói da plebe romana, está morto e desfalece no chão.

Nesse momento, o professor muda o tom de voz, acende todas as luzes e diz, ao fim da primeira história - claramente, uma narrativa mitificadora da figura de César. Os alunos levantam as mãos, querem comentar e fazer perguntas, e o professor afirma que todos terão

seus momentos de fala, mas apenas ao final da segunda história. Neste momento, o professor se vale de uma cadeira giratória e gira a cadeira. Pede que as luzes sejam desligadas e começa a segunda narrativa:

> Eu gostaria de contar para vocês a história de Júlio César, aquele que manipulou e abusou da confiança da plebe buscando poder acima de tudo. César nasce numa família de patrícios, e desde pequeno César tem contato com plebeus, mas nunca olhou para os plebeus enquanto iguais, mas sempre enquanto uma camada ignorante, grosseira. César brincava na sua infância montando em cima dos seus amiguinhos plebeus. César ordenava que os plebeus o servissem. Já na adolescência, César entendeu que a sociedade romana era atravessada de desigualdades e que essas desigualdades poderiam ser importantes para o seu próprio crescimento. César vai estudar, se aperfeiçoar na retórica e nas leis. César deseja o poder, César quer controlar a política romana. E César percebe que a plebe pode ser um trampolim, uma escada para a ascensão ao poder. Rapidamente, César percebe que os políticos mais proeminentes em Roma tinham eles exércitos. Então César busca se aliar a um banqueiro corrupto chamado Crasso, pega dinheiro emprestado e monta um gigantesco exército. Ele diz que é para a glória de Roma, mas na verdade é para sua própria glória. César marcha com seus soldados até a Gália e lá massacra homens, mulheres e crianças com o único objetivo de trazer riqueza e prestígio ao seu próprio nome. César ama o poder acima de tudo. César traz milhares de pessoas como escravizadas e usa isso para fortalecer a sua imagem e a sua ambição. O Senado Romano, guardião da liberdade do povo romano, vê com muita preocupação esta movimentação de César e manda uma carta exigindo que imediatamente César volte a Roma, mas sem os seus exércitos. César não é ingênuo, entende que o Senado quer limitar os seus poderes e isso ele não pode aceitar. Então César toma uma decisão difícil, mas era a única possível. César decide marchar sobre Roma com os seus exércitos, com o único objetivo de tomar o poder à força. César atravessa o Rubicão e adentra Roma. Seus soldados tomam o poder de Roma. César deu um golpe de estado. Os senadores assustados não têm o que fazer. Eles entregam para César o título de ditador. E com o poder em suas mãos, César governa quase como rei de Roma. O orgulho e a soberba tomam conta do seu coração. César é aclamado pela plebe, faz discursos inflamados para os plebeus. Mas, no fundo do seu coração, César despreza aqueles homens, como se ele pensasse, idiotas, mas muito obrigado, vocês abriram um caminho para o poder, para mim. César governou por dez anos Roma como um ditador. E o senado, apesar de aceitar César, no fundo do coração, senadores desejam restaurar a liberdade do povo romano e para isso conspiram. Vão arriscar a própria vida pela liberdade de Roma e pela liberdade da plebe. Matar o ditador é restaurar a liberdade do povo romano. Por isso, os senadores combinam uma reunião. Chamaram César para um templo e lá César foi assassinado. Matar o ditador é restaurar a liberdade de Roma. Chamam César, que de forma soberba adentra aquele templo, senta-se na cadeira principal, senta-se no trono. César deseja ser rei. Então os senadores, de forma corajosa, chamam César e quando César se aproxima, eles apunhalam César. Cada punhalada é a tentativa de restaurar a liberdade. Depois de várias punhaladas, morre César, o ditador. A maior ameaça ao povo romano. Os plebeus podem dormir sossegados. A república romana não terá reis. O ditador está morto. Morre César, a maior ameaça a Roma, o manipulador da plebe, aquele que se valeu dos medos e dos anseios dos plebeus para alcançar o poder. Fim da segunda narrativa.

Ao longo da segunda narrativa (criminalizando e culpabilizando César), o olhar de espanto e incômodo cresce entre os estudantes. A história parece a mesma, mas o sentido é o completo oposto. Alguns interrompem trazendo a discussão fundamental: "qual história é verdadeira?". Quando as duas narrativas são encerradas, o professor passa a palavra aos alunos que levantam suas hipóteses e se "posicionam": César herói ou César vilão? Outros ficam indignados com o fato do professor não falar qual é a história verdadeira, afinal, não estariam eles na escola para aprender a verdade?

Ao final desse breve debate e discussão, podemos refletir com mais consistências sobre aspectos fundamentais na compreensão do conhecimento histórico: a) somos dependentes das fontes para compreender e analisar o passado - por meio desses vestígios é que o conhecimento histórico é construído; b) nenhuma fonte é "neutra", todas relatam a partir de certos critérios e posições - é nossa obrigação sempre duvidar das fontes e de seus interesses ocultos; c) não há "verdade histórica", algo como "foi isso que aconteceu", mas um conhecimento construído passível de ser debatido; d) a história (e a vida!) é muito mais complexa do que "heróis e vilões" (tal qual os alunos estão acostumados a ver nos filmes!) - heróis para uns são vilões para outros e vice-versa; talvez haja uma zona cinzenta em que heróis sejam vilões e vilões heróis; e) a história (e a vida) é um processo complexo, com várias nuances; se a verdade é "impossível", compreender os vários pontos de vista pode nos ajudar a entender algo de forma mais ampla e menos ingênua; f) assim como essas narrativas visavam justificar certas políticas ("César herói: ditadura boa"; "César vilão: Senador salvador de Roma"), no contemporâneo, as diversas narrativas políticas também são construídas a partir de interesses.

Não entendemos, entretanto, que História é só "narrativa", como preconizou o chamado *Giro Linguístico*, ligado à 3ª geração da *Escola dos Annales*. Entendemos que a História é uma ciência, com rigor e métodos próprios: nem opinião, nem verdade absoluta, nem só narrativa, mas um saber historicamente construído e debatido. Trazer as narrativas em sala de aula podem ter potência para a razão de ser do ensino de história: construir ferramentas analíticas para que os estudantes, futuros trabalhadores e cidadãos, possam mobilizar sua compreensão do passado para "desnaturalizar" a vida e, portanto, ler criticamente sua própria realidade. O recurso da narrativa torna-se potente justamente para envolver os estudantes nas camadas mais profundas da compreensão histórica: suas incertezas, contradições e até mesmo os métodos de produção do conhecimento histórico, desnaturalizando, portanto, a própria História.

Sob essa perspectiva, narrativas e dramatizações não constituem apenas recursos didáticos destinados a despertar o interesse dos estudantes. Elas podem funcionar como

mediações para o desenvolvimento da consciência histórica (Cerri, 2011; Rüsen, 2009), ao permitir que os alunos se desloquem imaginativamente para outros contextos históricos, confrontem diferentes perspectivas, compreendam conflitos sociais e percebam que os sujeitos do passado agiam dentro de condições específicas, marcadas por interesses, valores e limitações. Ao vivenciar essas experiências narrativas, os estudantes deixam de memorizar acontecimentos isolados para construir interpretações historicamente orientadas sobre o passado e suas relações com o presente.

Quando, ao fim da aula, os alunos têm sua expectativa na "história verdadeira" frustrada, percebemos um espanto, indignação, quase revolta. Nesse momento, temos indícios de que algo foi aprendido - por mais que essa relação com o conhecimento demore *tempo* para se assentar. Três anos depois, encontrei um ex-aluno pelos corredores, que me disse: "professor, ainda me lembro daquela aula sobre o César, e as duas histórias". Parece que algo aconteceu afinal.

Após essas narrativas, seguindo na temática do mundo romano, exibimos trechos de dois vídeos: a animação "Asterix e Obelix, a surpresa de César" (1985) e o drama "Júlio César" (2002). Em ambas as obras, existem outras representações de César, com diferentes nuances, capazes de suscitar outras discussões.

2.4 Cartas e imaginação histórica: análise das produções dos estudantes

Como avaliar a compreensão histórica de uma forma coerente com as estratégias utilizadas? Uma das atividades avaliativas, solicitava que os estudantes elaborassem uma "carta", cujo contexto histórico deveria ser a temática trabalhada em sala de aula. Havia imensa liberdade sobre quem seria o destinatário e remetente (as identidades poderiam ser as mais variadas patrícios, plebeus, escravizados, bárbaros, romanos, generais, legionários, cristãos, pagãos, germânicos, senadores, comerciantes, pais, mães, filhos, etc) e o enredo (seria aceito todo e qualquer acontecimento que se balizasse dentro das estruturas sociais da Roma antiga). Os objetivos avaliados bem como o comando da atividade podem ser vistos no quadro 2:

Quadro 2: Objetivos e comandos

Objetivo 1: Compreender aspectos econômicos, políticos e sociais de sociedades antigas.
Objetivo 2: Compreender aspectos da vida cotidiana, das relações familiares, comportamentos, valores, alimentação, etc.
Objetivo 3: Criar textos e narrativas, a partir da imaginação histórica, colocando-se no lugar de personagens e experimentando outro contexto histórico.
Você deverá escrever uma carta, que demonstre os seus conhecimentos históricos apreendidos ao longo do 1o trimestre. Você precisará de imaginação histórica, ou seja, imaginar-se vivendo em outro tempo, espaço e sociedade. Pense: a história humana é feita por pessoas de carne e osso, com sonhos, medos, desejos, projetos. Para produzir a carta você deve escolher: a) Autor (remetente): quem é você? Que lugar ocupa nessa sociedade? Qual sua formação? Você precisa demonstrar o que compreendeu sobre as organizações sociais das civilizações estudadas. b) Destinatário: para quem você está escrevendo? c) Local e data: quando e onde se passa essa comunicação? d) Objetivo da carta: sobre o que você vai falar? Quais aspectos do cotidiano (alimentação, vestimenta, religiosidade, etc) podem estar presentes? Que "acontecimento" motivou a escrita da carta? e) Saudação final e assinatura (nome do remetente). ATENÇÃO: Faça um rascunho, no verso da folha, um rascunho, indicando e respondendo cada um dos itens acima. Boa Atividade ☺

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados foram interessantes. Os conceitos históricos eram o pano de fundo (as estruturas) onde a experiência humana se desenrolava. Não como uma "prisão" determinista, mas a partir do qual a vida humana é tecida cotidianamente. Abaixo, compartilhamos alguns dos resultados das atividades. Destacamos o seguinte aspecto: para além de alguma imprecisão conceitual e anacronismo, o desafio era desenvolver (e avaliar) a imaginação histórica, ou seja, a capacidade de compreender a vida cotidiana balizada por outras estruturas econômicas e sociais. Os resultados foram satisfatórios e sugerem que de certa forma, os dois objetivos iniciais foram alcançados: superar o desinteresse apático pelo passado, envolvendo os alunos na aprendizagem, e dar conta de superar as narrativas simplistas e oferecer a História como uma trama complexa. A avaliação, mais do que simplesmente "aferição de aprendizagem", adquire um caráter formativo, sendo uma ferramenta de exercício do que se aprendeu e de experimentação.

2.5 Potencialidades, limites e papel da mediação docente

Compartilhamos abaixo 4 trabalhos de alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP do ano de 2026. A atividade foi realizada na S.E.I. (Semana de Estudos Intensivos), semana dedicada à revisão, recuperação e aprofundamento. As atividades são pensadas tendo em vista as diferentes proficiências na disciplina curricular.

Optamos pelo recurso da produção da "carta" como estratégia que contemplasse tanto uma recuperação (afinal, para produzir a narrativa, o estudante precisaria rever registros, relembrar temáticas, tirar dúvidas com o professor), revisão e aprofundamento (possibilidade de retomar conceitos e até mesmo se aprofundar na compreensão de certas dimensões históricas). Para além das habilidades ligadas à disciplina, a atividade incentivava também habilidades relativas à escrita.

O resultado desta atividade foi satisfatório, pensando a totalidade da sala. Analisando os "conceitos finais" aplicados nesta atividade nesses 4 anos temos o seguinte quadro: 60% PS (Plenamente satisfatório: atendimento de todos os critérios, apresentando domínio histórico, adequação ao formato, criatividade e experimentação); 35% S (Satisfatório: atendimento de parte dos critérios, alguma imprecisão histórica, demonstrando compreensão parcial das estruturas trabalhadas); 5% NS (Não satisfatório: não atendimento da maior parte dos critérios; atividade incompleta incapaz de avaliação; não realização da avaliação). Os alunos que receberam NS na atividade, tiveram a oportunidade de refazer a atividade em casa ou nos plantões de estudos (encontros semanais, realizados no horário regular da escola). Comparando esses resultados com outros instrumentos avaliativos, podemos concluir que esse formato de atividade engajou os estudantes e demonstrou indícios sólidos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os 35% de "S" e 5% de "NS" evidenciam que mesmo uma prática pedagógica potente encontra limites, cuja discussão fugiria do escopo desta discussão.

Trouxemos 4 "resultados" dessa avaliação que demonstram uma "apropriação" da atividade pelos estudantes e, especialmente, um caráter de experimentação formal e temática. De modo geral, as cartas atenderam aos aspectos fundamentais de situar personagens e enredo no tempo e espaço historicamente delimitado. Estas foram escolhidas, pois, de certa forma, foram "além" do esperado, demonstrando apropriação, inovação e criatividade. Ao longo desses 4 anos, as "cartas" têm demonstrado uma aprendizagem satisfatória e uma capacidade de entender as "estruturas" sociais, mas, ao mesmo tempo, aproveitar-se das "brechas" para o desenvolvimento de um enredo.

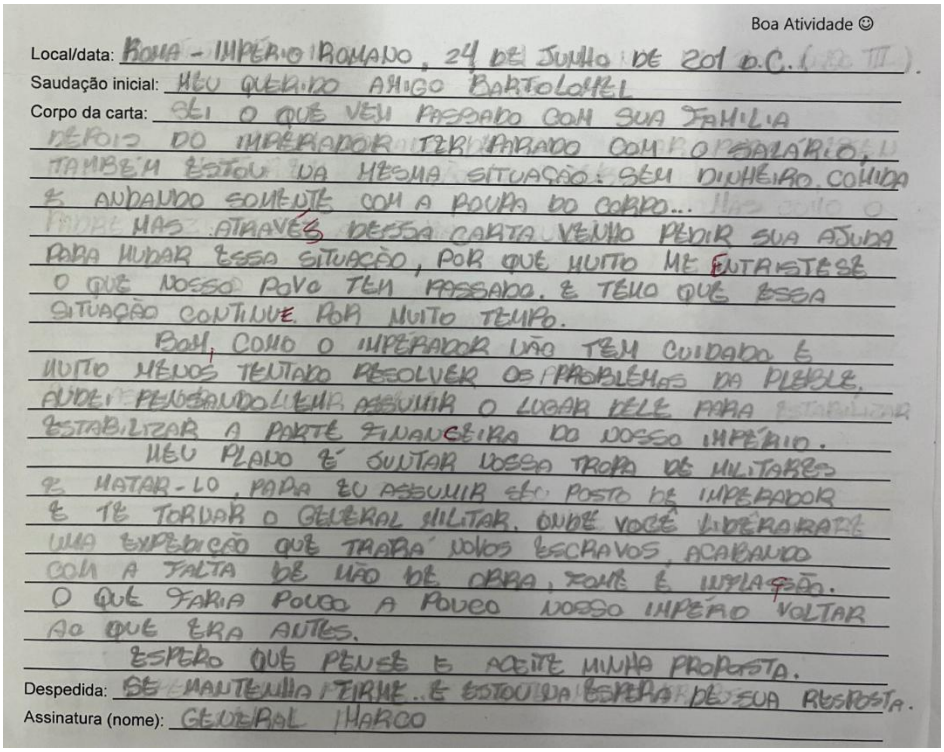
A primeira (figura 1), elaborada por um aluno do 7º ano, trata fundamentalmente da crise do Império Romano. As outras (figuras 2 e 3) produzidas por alunos e alunas do 6º ano, têm como "pano de fundo" povos da Antiguidade no Oriente Próximo e norte da África. O recurso de incentivar uma produção autoral, que mobilizasse uma imaginação histórica, exigia um domínio conceitual das estruturas econômicas, políticas e sociais, de modo a trazer coerência e verossimilhança; os conceitos deixavam de ser estanques e reproduzidos

acriticamente e tiveram que ser mobilizados como ferramentas para a imaginação e criatividade, reforçando dois pontos fundamentais: as estruturas limitam as ações humanas, mas há um imenso campo de atuação dentro das próprias estruturas. Entendendo os "limites" o desafio é justamente exercer a liberdade e criatividade.

Por tratar-se da produção escolar de crianças, optamos por não indicar a autoria das cartas. Mas, a reprodução das mesmas nesse artigo, foram autorizadas pelos alunos e responsáveis.

Na carta da Figura 1, escrita por um aluno do 6º ano, vemos a comunicação de um militar romano para outro, conspirando o assassinato do imperador e a tomada do poder, no contexto da Crise do Império, no século III. A escrita indica uma compreensão da profundidade da crise e de seus reflexos políticos e sociais. Ao mesmo tempo, o estudante demonstra apropriar-se das "brechas históricas" para conspirar e buscar soluções para a crise econômica e social. Não apenas o enredo chama a atenção, mas o cuidado com as palavras, de modo a paulatinamente envolver o interlocutor na conspiração.

Figura 1: Compreensão de estruturas sociais


Boa Atividade ☺

Local/data: ROMA - IMPÉRIO ROMANO, 24 DE JULHO DE 201 D.C. (III).

Saudação inicial: MEU QUERIDO AMIGO BARTOLOMEU

Corpo da carta: SEI O QUE VEM PASSANDO COM SUA FAMÍLIA DEPOIS DO IMPERADOR TER MATADO COM O MACHADO, TAMBÉM ESTOU NA MESMA SITUAÇÃO. SEU DINHEIRO COMIDA E ANDANDO SEMPRE COM A ROUPA DO CORPO... MAS ATRAVÉS DESSA CARTA VENHO PEDIR SUA AJUDA PARA MUDAR ESSA SITUAÇÃO, POR QUE MUITO ME ENTRISTECE O QUE NOSSO POVO TEM PASSADO. E TENHO QUE ESSA SITUAÇÃO CONTINUE POR MUITO TEMPO.

BOM, COMO O IMPERADOR NÃO TEM CUIDADO E MUITO MENOS TENTANDO RESOLVER OS PROBLEMAS DA PLEBE, QUERO PROPONDO EU ASSUMIR O LUGAR DELE PARA ESTABILIZAR A PARTE FINANCEIRA DO NOSSO IMPÉRIO.

MEU PLANO É OUTRA NOSSA TROPA DE MILITARES E MATAR-LO, PARA EU ASSUMIR ESSE POSTO DE IMPERADOR E TE TORNAR O GENERAL MILITAR. ONDE VOCÊ LIDERARA UMA EXPEDIÇÃO QUE TRARÁ NOVOS ESCRAVOS, ACABANDO COM A FALTA DE MÃO DE OBRA, FOME E INFLAÇÃO. O QUE FARIA POUCO A POUCO NOSSO IMPÉRIO VOLTAR AO QUE ERA ANTES.

ESPERO QUE PENSE E ACEITE MINHA PROPOSTA.

Despedida: SE MANTENHA FIRME. E ESTOU NA ESPERA DE SUA RESPOSTA.

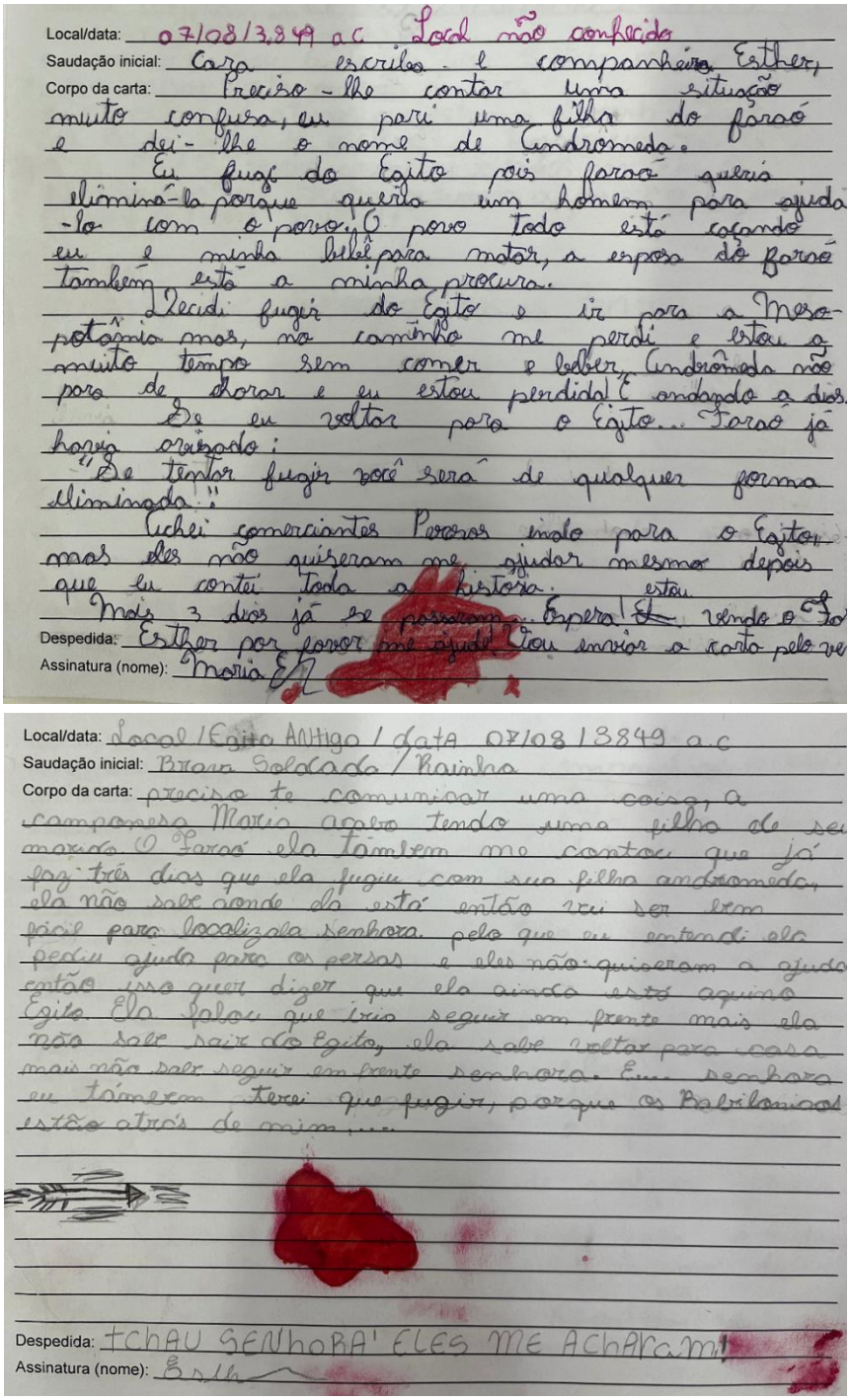
Assinatura (nome): GENERAL MARCO

Fonte: Autoria anônima; Fotografia: Rodrigo Basilio Pereira de Souza

Na figura 2, compartilhamos a mesma atividade, mas relativa a outros conteúdos, como Povos Orientais e do continente africano. As duas cartas foram produzidas em conjunto por

alunas do 6º ano. Relatam uma gravidez entre o faraó e uma mulher, que foge, diante da perseguição por ter gerado uma filha mulher. A troca das cartas indica uma compreensão das estruturas sociais bem como o caráter patriarcal da sociedade egípcia na Antiguidade. Para além disso, o desejo de escrever as cartas em conjunto, partiu das alunas, demonstrando um interesse em envolver-se na temática.

Figura 2: Imaginação histórica

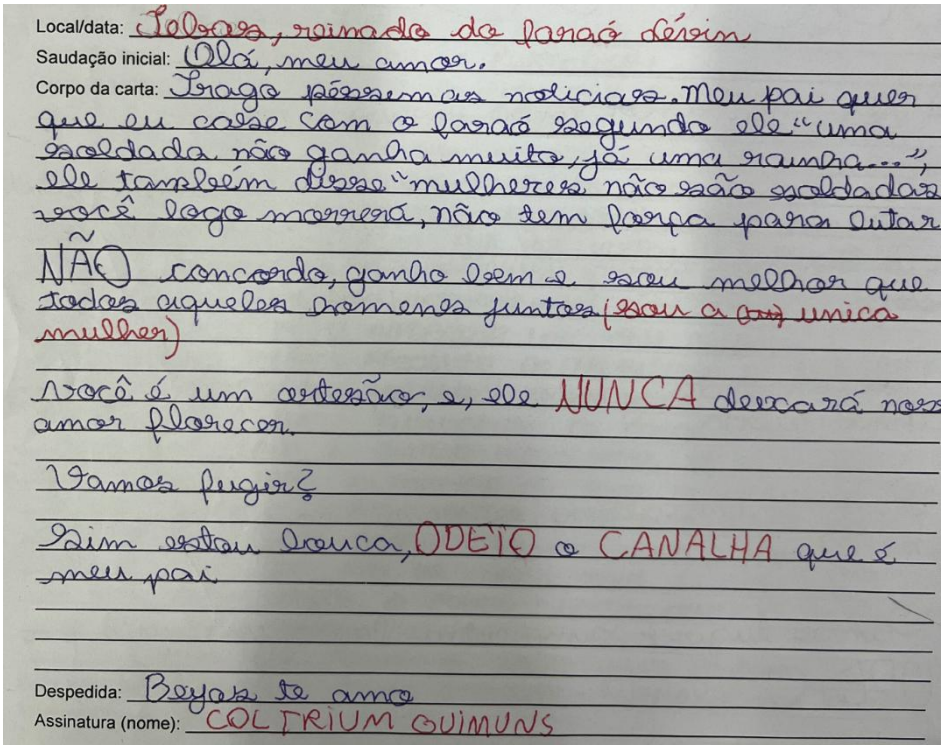


Fonte: Autoria anônima; Fotografia: Rodrigo Basilio Pereira de Souza

O detalhe do "sangue" ao fim da carta, dá um ar dramático à cena. A confidente da fugitiva escreve uma carta à rainha, denunciando os fatos e traindo a confiança da fugitiva. Ao fim, surgem os "babilônios", reforçando o contexto dramático. Para além de algumas imprecisões conceituais, demonstraram compreender os limites para as mulheres em uma sociedade patriarcal, mas experimentaram um tensionamento na construção da carta. Há, sem dúvida, "problemas" narrativos: a carta parece portadora de uma comunicação instantânea, como se fosse uma conversa de "whatsapp". Apesar disso, o resultado é bastante satisfatório.

Na figura 3, produzida por uma aluna do 6º ano, podemos ver uma carta de amor e despedida, evidencia a compreensão da desigualdade de gênero na Antiguidade egípcia. Por mais que a própria indignação, nos termos que se dão, seja anacrônica, denota uma compreensão das estruturas e uma capacidade de posicionamento frente às desigualdades. O recurso narrativo da carta consegue agregar não apenas a compreensão dos processos históricos mas um posicionamento crítico deste que escreve a carta acerca daquelas estruturas. Podemos olhar esta carta como permeada de anacronismo, mas, ao mesmo tempo, pode demonstrar uma interessante capacidade de usar criticamente o passado para enxergar e posicionar-se politicamente no tempo presente.

Figura 3: Perspectiva histórica



Fonte: Autoria anônima; Fotografia: Rodrigo Basilio Pereira de Souza

2.6 Avaliando resultados

A avaliação é uma importante ferramenta para nortear o trabalho docente. Por meio da avaliação podemos compreender as potencialidades e limites das práticas pedagógicas realizadas. Longe de "classificar" o aluno, as avaliações, tal qual instrumentos náuticos, indicam a necessidade de manter a rota ou buscar novas estratégias. Ao mesmo tempo, as avaliações precisam ser coerentes com as estratégias trabalhadas em sala de aula. Por isso, as cartas pareceram dialogar com as estratégias das narrativas e dramatizações.

A análise do conjunto das produções sugere três dimensões do pensamento histórico mobilizadas pelas atividades:

a) *Compreensão das estruturas sociais, econômicas e políticas:* as cartas demonstram que esses alunos entenderam as estruturas como balizas que condicionam a experiência humana. Só é capaz de "criar" e "imaginar" uma narrativa condicionada por estruturas históricas quem compreendeu essas balizas.

b) *Agência (e imaginação) histórica:* longe de significar uma camisa de força, as estruturas condicionam, mas não determinam a ação dos sujeitos. Dentro das estruturas, há um campo de atuação, experimentação e tensionamento. Na verdade, as cartas tornam-se interessantes justamente quando são capazes de, valendo-se das estruturas, tensioná-las, buscando mudanças. Percebemos, assim, como houve uma apropriação por parte dos estudantes de uma ideia de "agência histórica".

c) *Consciência histórica:* a partir de uma compreensão acerca do passado, os estudantes demonstraram ser capazes de "pensar historicamente", ou seja, desnaturalizar os fenômenos e, de forma diacrônica, usar o passado como lente para olhar criticamente o tempo presente. Talvez, a última carta seja a que melhor demonstre isso: a estudante compreendeu as estruturas sociais patriarcais, mas criou uma narrativa baseada na insurgência contra essas estruturas. Usou o passado e os recursos narrativos para se posicionar criticamente em relação ao passado - e a traços desse passado no presente.

As cartas aqui trazidas têm um caráter demonstrativo. É inegável que nem todas as produções alcançaram tal domínio de compreensão estrutural, agência histórica e consciência histórica. Mas evidenciam a potência das estratégias pedagógicas utilizadas bem como do formato avaliativo; são crianças de 11 e 12 anos demonstrando uma apropriação sólida de conceitos para o desenvolvimento de um "pensar historicamente". É necessário pontuar que a própria "consciência histórica" não é algo pronto ou um "lugar que se chega", mas é um

processo de desenvolvimento progressivo e acumulativo. Desta forma, se 95% dos alunos chegaram a um resultado plenamente satisfatório ou satisfatório, o trabalho pode ser avaliado como exitoso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolveu-se em ciclos sucessivos de pesquisa-ação. Inicialmente, identificou-se um problema recorrente na prática docente: o desinteresse dos estudantes pelo estudo da História e a tendência a interpretações maniqueístas dos processos históricos. A partir desse diagnóstico, foram planejadas e implementadas atividades baseadas em narrativas e dramatizações. As aulas foram acompanhadas por observações sistemáticas das interações dos estudantes e pela análise de suas produções escritas, especialmente as cartas elaboradas ao final da sequência didática. As reflexões decorrentes de cada ciclo subsidiaram ajustes e reformulações das estratégias nos anos letivos seguintes, configurando um processo contínuo de investigação e aperfeiçoamento da prática docente.

Concluímos com uma ressalva: buscamos apenas compartilhar e refletir sobre uma experiência; de modo algum, pretendemos apresentar tais estratégias como inéditas ou a solução para os profundos desafios na educação básica. São apenas o que se propõem: um compartilhar de experiências e reflexões que pode (ou não) auxiliar professores. Outra ressalva: apesar de trazermos uma dimensão lúdica para as aulas, somos críticos ao discurso das “metodologias ativas” e da “educação centrada” no aluno (afinal, toda a educação tem a aprendizagem do aluno como objetivo fundamental), que ao fim e ao cabo, sequestraram as múltiplas práticas de sala de aula desenvolvidas por professores comprometidos com a educação, renomearam com termos importados e inseriram essas práticas dentro de um programa neoliberal de desmonte da educação e precarização simbólica do papel do professor (Fanizzi, 2023). Parte dos discursos das “metodologias ativas” constroem um espantalho da escola e dos professores: arcaicos, obsoletos, atrasados, precisando de “reciclagem”. Nada mais falso. Entendemos o professor como um personagem central para criar situações e experiências significativas de aprendizagem, que precisa de valorização material e simbólica para exercer seu ofício com dignidade.

Retomando: esse texto relata uma experiência e propõe reflexões acerca do ensino de História, tendo em vista dois desafios aos professores: o desinteresse pela história e a simplificação histórica sob uma perspectiva moralista e/ou maniqueísta. As três etapas apresentadas: dramatizações, narrativas e produção de cartas, mostraram a potencialidades

dessas estratégias didáticas para o ensino de História; temos em vista a intensa participação e engajamento dos estudantes nas duas primeiras etapas bem como a apropriação dos conceitos fundamentais trabalhados nas cartas, que visam aferir a efetividade das estratégias didáticas, bem como incentivar o exercício de uma imaginação histórica. As cartas evidenciam que a narrativa não favorece apenas maior engajamento, mas também possibilita que estudantes mobilizem estruturas históricas para interpretar ações individuais, construam perspectivas distintas sobre um mesmo processo histórico e utilizem o passado como referência para interpretar problemas contemporâneos. Não como mais um "método" a ser seguido como a panaceia de todos os problemas, mas sendo a simplicidade que é: uma possibilidade a ser usada pelo professor, tal qual um artesão que tem acesso a uma outra ferramenta de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História . Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13–22, 2025. DOI: 10.61895/pl.v17i32.19359. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/19359. Acesso em: 19 jun. 2026.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ASTÉRIX e a surpresa de César. Direção: Paul Brizzi, Gaëttan Brizzi. Paris: Gaumont, 1985. 1 DVD (79 min), son., color.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo, Ed. 34, 2021.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 138 p.

EDEL, Uli. Júlio César. Direção de Uli Edel. Los Angeles: TNT; [S.l.]: Prime Video, 2002. 1 vídeo (240 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_7JBAzUkh48. Acesso em: 2 jul. 2026.

FANIZZI, Caroline. O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo, Contexto, 2023.

FRANCO NETO, Mauro. O que resta do futuro após o fim da história? a hipótese presentista e a (in)disponibilidade da história. Revista Maracanan, Rio de Janeiro, Brasil, v. 1, n. 35, p. 290–309, 2024. DOI: 10.12957/revmar.2024.80056. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/80056. Acesso em: 11 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

HAIDT, Jonathan. A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução de Helenice Lopes. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

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

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12. Acesso em: 1 jul. 2026.

SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TRIPP, D.. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação E Pesquisa, 31, pp. 443–466. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 19 out. 2026.