



PROFHISTÓRIA

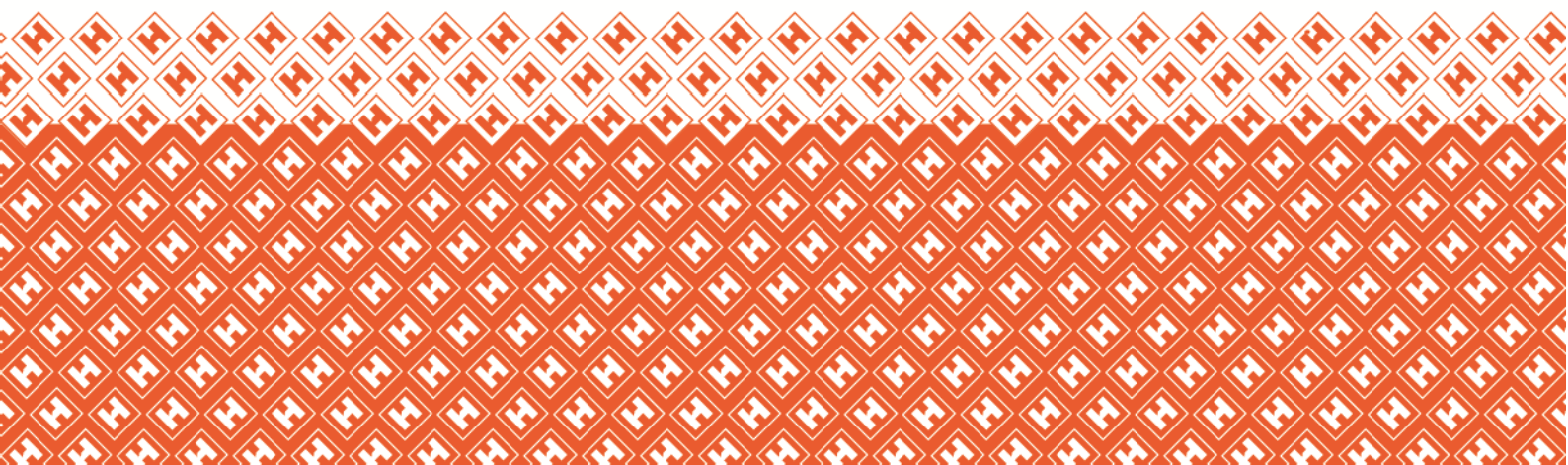
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANTÔNIO CARLOS CAVALCANTE LIMA DE ARAÚJO

**Para que serve a História?
– Considerações sobre a
relevância do ensino de
História no Ensino
Fundamental**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA / UFRR

Agosto / 2025



ANTÔNIO CARLOS CAVALCANTE LIMA DE ARAÚJO

Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental

Dissertação Final apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Roraima.

Orientadora: Prof^a Dra Maria Luiza Fernandes

Boa Vista, RR
2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

A663p Araújo, Antônio Carlos Cavalcante Lima de.

Para que serve a História? - Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental / Antônio Carlos Cavalcante Lima de Araújo. – Boa Vista, 2025.

145 f. : il. Inclui Apêndices.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA).

1. Didática da História. 2. Ensino de História. 3. Literacia. 4. Relevância da História. 5. Teoria da História. I. Título. II. Fernandes, Maria Luiza (orientadora).

CDU (2. ed.) 372:93

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

ANTÔNIO CARLOS CAVALCANTE LIMA DE ARAÚJO

Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do
ensino de História no Ensino Fundamental

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História -
ProfHistória, linha de pesquisa Saberes
Históricos no Espaço Escolar, para a obtenção
do grau de Mestre em Ensino de História pela
Universidade Federal de Roraima. Defendida
em 13 de agosto de 2025 e avaliada pela
seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Maria Luiza Fernandes - Orientadora
Curso de Licenciatura Plena em História — UFRR

Profª Dra. Marcella Albaine Farias da Costa
Curso de Licenciatura Plena em História — UFRR

Profª Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil
Curso de Licenciatura Plena em História — UFRGS

RESUMO

As constantes indagações sobre o porquê estudar História e sua relevância para a vida prática levaram-me a refletir sobre a importância do ensino de História no ensino fundamental. Tal reflexão resultou em algumas questões que busquei responder ao longo da pesquisa. Existe realmente uma relação entre o ensino de História e a vida cotidiana dos alunos? Se tal relação existir, o que fazer para que eles compreendam a relevância da História para a vida além da acadêmica? Levar o aluno a compreender como a História pode contribuir para a vida cotidiana, principalmente numa sociedade onde muitas vezes tem preterido as ciências humanas em relação às demais áreas do conhecimento, é o principal objetivo deste trabalho. Além da revisão bibliográfica, onde aproprio-me de trabalhos de teóricos como Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Luís Fernando Cerri entre outros, utilizei como metodologia, grupos focais realizados com professores de História e alunos do 6º ano. A dimensão propositiva, ou seja, a contribuição tangível deste trabalho para o ensino de História consistiu na produção de um paradidático que poderá ser utilizado em aulas do 6º ano.

Palavras-chave: Didática da História; Ensino de História; Literacia; Relevância da História; Teoria da História.

ABSTRACT

The constant questions about why I study History and its relevance to practical life led me to reflect on the importance of teaching History in elementary school. This reflection resulted in several questions that I sought to answer throughout my research. Is there truly a connection between History teaching and students' daily lives? If such a connection exists, what can be done to help them understand the relevance of History to life beyond academia? The main objective of this work is to help students understand how History can contribute to daily life, especially in a society that often overlooks the humanities in relation to other areas of knowledge. In addition to the literature review, which draws on the work of theorists such as Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, and Luís Fernando Cerri, among others, I used focus groups with History teachers and sixth-grade students as my methodology. The propositional dimension, that is, the tangible contribution of this work to history teaching, consisted of the production of a supplementary textbook that can be used in sixth-grade classes.

Keywords: History Didactics; History Teaching; Literacy; Relevance of History; Theory of History.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	06
INTRODUÇÃO	10
I – O QUE PENSAM OS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?	22
1.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: Por uma aula que faça sentido para o aluno	22
1.2 LITERACIA HISTÓRICA: É necessário perceber a lente com a qual se lê o mundo ao redor	25
1.3 TEORIA E PRÁTICA: A concepção historiográfica do professor determina sua prática docente?	27
II – O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?	32
2.1 GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO 6º ANO	34
2.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE HISTÓRIA	43
III – A CONTRIBUIÇÃO TANGÍVEL DA PESQUISA	56
3.1 A PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO	58
3.2 SUMÁRIO COMENTADO DO PARADIDÁTICO	60
3.3 USANDO O PARADIDÁTICO EM SALA DE AULA	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	85
1. DOCUMENTOS EXIGIDOS PELO COMITÊ DE ÉTICA	85
2. ROTEIROS DO GRUPO FOCAL E DAS ENTREVISTAS.....	89
3. O LIVRO PARADIDÁTICO	91

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Numa interpretação livre do pensamento de Michel de Certeau (1975), diria que, *mais do que prestar atenção no que é dito, devemos estar atentos a quem diz*. Isto é, a formação cultural/acadêmica, o lugar social, as inquietações e os anseios daquele que escreve a História certamente têm muito a dizer sobre a sua escrita da História.

Partindo dessa premissa, portanto, acredito ser relevante, antes da introdução deste trabalho, a apresentação do autor da pesquisa, uma vez que é deste que reverbera todo o conteúdo a seguir.

Sou professor da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Roraima – SEED/RR, bacharel em Teologia, licenciado em História, especialista em Didática do Ensino Superior e mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Roraima – ProfHistória/UFRR.

Manauara, vim para Boa Vista/RR após ser aprovado no concurso realizado em 2021, iniciando a docência em abril de 2022. Apesar de possuir uma larga experiência com o ensino de outras disciplinas (especialmente Matemática, Física e Língua Portuguesa, uma vez que em Manaus eu possuía uma sala de reforço escolar e preparação para Enem, concursos e vestibulares) minha história com a História é bem recente.

Iniciei a Licenciatura Plena em História na Universidade Nilton Lins, Manaus/Amazonas, no segundo semestre de 2016, aos 46 anos de idade. Em 2019, conclui a graduação sendo homenageado como o primeiro da turma e presenteado com a pós-graduação em Didática do Ensino Superior, concluída em 2020. Fui convidado para fazer parte do corpo docente da mesma universidade, porém, devido à pandemia, não foi possível. Em 2021, fui aprovado no concurso da SEED-RR. Em março de 2022 fui lotado na Secretaria de Educação e, em novembro deste mesmo ano, aos 52 anos de idade, fui aprovado em primeiro lugar no processo seletivo para o Mestrado Profissional.

Pelo breve relato da minha trajetória acadêmica pode-se perceber que não sou um *velho professor de História e sim, um professor de História velho*.

Minha experiência como professor de História é de um pouco mais de três anos, contudo as inquietações que me levaram a escolher o tema e a problematização

desta pesquisa tiveram início ainda como estudante do antigo 2º grau, passando pela graduação em História e se intensificaram com a experiência como docente.

Não foram poucas as vezes em que questionei, enquanto estudante, sobre a relevância dos estudos históricos para a vida prática, isto é, para a vida além da academia, sem, contudo, obter resposta convincente dos meus professores.

Mesmo na graduação, não lembro de um só momento em que discutimos acerca das contribuições que a História pode oferecer à sociedade. Em sala de aula, agora como professor, tenho me deparado com os mesmos questionamentos que eu fazia há tantos anos. As indagações dos meus alunos me levaram a pesquisar sobre o tema a fim de oferecer a eles a resposta que me foi negada.

Acreditando que, sim, a História é extremamente relevante e necessária para a vida cotidiana e que possui importantes contribuições a oferecer à sociedade, dispus-me a pesquisar sobre o ensino de História, refletir, a partir de reconhecidos teóricos, sobre a relevância dos estudos históricos para a vida do estudante, além de contribuir, de modo tangível, com professores e alunos de História, através da produção de um livro paradidático, narrado em forma de um romance, com conteúdos iniciais do 6º ano do fundamental II e outros temas transversais e interdisciplinares que podem ser discutidos durante as aulas de História.

INTRODUÇÃO

Como ocorre em toda produção de conhecimento, este trabalho nasceu da observação deste pesquisador. O observatório, no entanto, não se resumiu apenas às salas de aula, mas em quase todo lugar onde o professor de História se encontrasse. De fato, posso dizer que o campo de observação se deu mais fora do ambiente escolar do que dentro dele.

“O que faz um historiador?”, “para que estudar História?”, são algumas das inúmeras indagações que muitos costumam nos fazer – mesmo os desconhecidos – quando descobrem que estão com um professor de História diante deles.

Dentro da sala de aula, no entanto, as perguntas costumam ser um pouco mais..., digamos..., criativas. “*Por que nós temos que estudar sobre gente morta, professor?*” – ouvi, certa vez, de uma aluna do 6º ano. “*Para que estudar coisas que não existem mais?*” – indagou outro, dessa vez do 8º.

Encontram-se, implícitos nesses questionamentos, os pensamentos utilitaristas e pragmáticos tão característicos do século XXI, onde o valor das coisas (e das pessoas) se reduz, infelizmente, à sua utilidade. No entanto, o pragmatismo percebido nos questionamentos sobre a relevância da História não é exclusivo do senso comum, mas é, também, compartilhado por muitas instituições de ensino, como denunciam Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky no livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, organizado por Leandro Karnal:

Ao mesmo tempo em que condenam, no discurso, o pragmatismo e o materialismo dos novos tempos, as escolas parecem ter esquecido sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos. Como estabelecer contrapesos ao materialismo irresponsável da sociedade tendo como meta apenas a preparação de máquinas de responder perguntas no vestibular? Ao substituir aulas de História, drasticamente reduzidas em muitas escolas, por disciplinas *mais práticas e mais úteis* (como computação ou gramática normativa, por exemplo), abre-se mão de um instrumento precioso para a formação integral do aluno (Pinsky; Pinsky, 2015, p. 19).

Recentemente, ouvi, de um aluno do ensino médio, um questionamento que resume todas as indagações pragmáticas e capitalistas feitas acima: “*Em que ‘isso’ é útil para minha vida, isto é, o que eu ganho estudando essa disciplina?*” Apesar de parecer afrontosa, acredito que tal indagação é legítima e deveria ser feita por todos, principalmente por nós, professores de História. Penso que, além de compreendermos a legitimidade da pergunta, deveríamos, de modo diligente, buscar respondê-la.

Questionamentos sobre a legitimidade e relevância da História, no entanto, não é algo recente. Ainda na primeira metade do século XX, Marc Bloch já esboçava – a partir do questionamento de um menino – a obra que viria se tornar um clássico da historiografia: *A apologia da História ou O ofício do historiador*:

Papai, então me explica para que serve a história”. Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história. (Bloch, 1997, p. 41).

O desconhecimento, total ou parcial, é, na minha opinião, a causa principal da compreensão equivocada que grande parte da sociedade compartilha sobre os estudos históricos. É verdade que isso também ocorre com as demais disciplinas, mas a percepção que tenho é que, quando se refere à História, essa compreensão equivocada se mostra mais intensa. Não é à toa que muitas vezes a disciplina de História é considerada de menor importância em relação às demais até mesmo por gestores e coordenadores escolares.

Muitos fatores contribuem para essa desvalorização, no entanto, acredito que boa parte é fruto da negligência, ou até mesmo da incapacidade de nós professores de História, de fazer a relação entre a teoria e a prática, a sala de aula e as ruas, o texto e a vida.

Creio que, além de ensinar, é papel do professor fazer, de forma veemente, apologia da sua área de conhecimento. É extremamente importante, por parte do professor de História, a defesa da relevância dos estudos históricos na sociedade, caso contrário, seremos tão exitosos em nossa missão de ensinar quanto um vendedor que não acredita no seu próprio produto.

Defender a importância do ensino de História no ensino fundamental consistiu, portanto, no objetivo principal deste trabalho. No entanto, para atingir tal objetivo, antes, foi necessário alcançarmos alguns objetivos específicos, tais como: refletir sobre a relevância do ensino de História para a vida cotidiana; compreender como os alunos percebem a importância da História para suas vidas e, por fim, produzir um

paradidático, para turmas do 6º ano, que discute, através de situações do dia a dia, os princípios dos estudos históricos e a contribuição da História para a vida cotidiana. De modo geral, esta pesquisa pretende contribuir com a reflexão acerca do ensino de História nas escolas do ensino fundamental. No âmbito escolar/acadêmico, tal contribuição se dará através do livro paradidático mencionado acima, enquanto que sua relevância social ocorrerá ao refletir como o ensino de História pode contribuir para uma sociedade mais humana, tolerante e inclusiva.

Partindo das observações iniciais realizadas dentro e fora da sala de aula, não foi difícil perceber que, de modo geral, as pessoas pouco ou nada sabem a respeito dos estudos históricos e, muito menos, conseguem compreender a valiosa contribuição que a História tem a oferecer à sociedade.

Para atender aos métodos científicos e evita a excessiva subjetividade da investigação, foi necessário tornar tais observações objetivas e mensuráveis coletando dados através da realização de um grupo focal realizado com alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Todo o processo empírico realizado na coleta desses dados – a elaboração das questões, a execução do grupo focal e análise da experiência – será tratado no segundo capítulo desta dissertação.

A relevância do ensino de História no ensino fundamental e sua importância para a vida cotidiana (além da acadêmica) é, portanto, o tema desta pesquisa, isto é, o objeto sobre o qual me debrucei para a investigar, refletir e construir uma dimensão propositiva para o ensino de História.

A investigação consistiu na busca pela compreensão de como o ensino de História é percebido pelos alunos e se estes conseguiam compreender o quanto essa disciplina é importante para a formação deles como pessoas. O processo investigativo também se estendeu aos professores de História que atuam com essas turmas, a fim de descobrir se (e como) eles relacionam o que é ensinado em sala de aula com a vida cotidiana dos alunos, observando, também, a relação existente entre a concepção historiográfica do professor e sua prática docente.

A reflexão sobre o ensino de História e sua relevância para a vida além da acadêmica partiu das investigações mencionadas acima, porém, fundamentando-se teoricamente na revisão de literatura, observando as discussões existentes no mundo acadêmico sobre esse tema, buscando estabelecer considerações sobre a relevância do ensino de História numa sociedade cada vez mais pragmática, onde muitas vezes o conhecimento técnico tem sobressaído à reflexão.

Com o resultado tangível da pesquisa, o livro paradidático, pretendo contribuir com o ensino de História de duas formas: auxiliar na tarefa do professor, oferecendo um livro com temas sobre a introdução aos estudos históricos (além de temas transversais e interdisciplinares) que poderá ser utilizado nas turmas do 6º ano do Fundamental II e ajudar os alunos a compreenderem, através de um romance fictício e numa linguagem não formal, a importância da História para a vida cotidiana.

Contudo, antes de qualquer proposta de ação, entendo ser necessária a reflexão, para tanto, as primeiras questões que busquei responder foram: A História possui ou não uma relação com a vida prática? Estudar História é relevante para a vida ou serve apenas para o mundo acadêmico? Resume-se à reflexão teórica ou possui alguma funcionalidade que pode ser usada no dia a dia?

Para fundamentar tais respostas, busquei autores que se debruçaram sobre o tema desta pesquisa – mesmo que abordando problemáticas distintas – a fim de estabelecer a relevância (ou não) do ensino de História no ensino fundamental e sua importância para a sociedade.

De antemão, saliento que os trabalhos selecionados não se limitaram àqueles que concordam com o meu ponto de vista (que a História possui, sim, relevância para a vida cotidiana, além da acadêmica), pelo contrário, procurei autores que trouxessem o contraponto, que pensassem diferente – isto é, que não veem na História um uso funcional, mas apenas reflexivo ou literário – para que pudéssemos estabelecer a dialética tão necessária para a discussão da pesquisa.

Dentre os trabalhos selecionados, destaco o ensaio “*Para que serve a História? – Para nada...*” de Ricardo da Costa (2008), cujo título, à primeira vista desanimador para os amantes da História, traz riquíssimas reflexões sobre a relevância dos estudos históricos. Assim como ocorreu com a pesquisa que propus, o trabalho de Costa (2008) é fruto de indagações feitas por seus alunos em sala de aula, como é narrado no início do seu texto.

No primeiro semestre de 2003 lecionei para uma turma de História da Ufes, turma de primeiro semestre, recém-egressa do vestibular. Rotina de trabalho, a não ser pelo fato de os alunos terem ficado praticamente todo o semestre se perguntando para que servia a História. Uma grande crise de identidade. Inicialmente eu achei aquilo tudo uma tremenda perda de tempo, mas da surpresa passei ao espanto, pois sempre imaginei que esse tipo de pergunta era feito ou por gente que *não gosta* de História – e esse não deveria ser o caso deles, pois haviam prestado vestibular para História – ou por gente que *não conhece* a História, como o rapazinho do livro de Marc Bloch (1886-1944), que pergunta ao pai historiador para que serve a História (Bloch, 1997:75). (Costa, 2008, p. 44)

A contribuição do trabalho de Costa (2008) vai além da reflexão sobre o tema pesquisado, pois o seu artigo nasce da mesma empiria que a minha – questionamentos de alunos em sala de aula – porém me trouxe um dado que ainda não havia abordado: tais indagações também sendo feitas na graduação, isto é, em cursos de formação de pesquisadores e professores de História.

O que isso evidencia? De início, reforça a relevância do tema desta pesquisa, pois a problemática que levanto abrange não somente o senso comum ou alunos da Educação Básica, mas também o mundo acadêmico do ensino superior.

Portanto, o questionamento sobre a relevância e importância da História para a vida é algo que inquieta vários setores da sociedade, inclusive, as universidades.

Se a pergunta causou espanto ao professor, a resposta não surtiu efeito diferente no meio dos alunos. Desse duplo espanto, iniciou-se um processo que culminou com o ensaio de Costa.

Então, o *Centro Acadêmico* dos estudantes de História me convidou para dar a palestra de abertura do semestre seguinte, para a nova turma noturna de calouros. Muitos não haviam gostado de minha resposta (que pragmaticamente a História não servia para nada, não tinha um uso funcional, era uma forma de reflexão que deveria causar prazer e fruição ao historiador, além de proporcionar-lhe *Sabedoria*). [...] O título da mesa era exatamente esse: “Para que serve a História?”. Seriam três depoimentos, logicamente distintos – o convite fora feito aos professores exatamente pelos alunos saberem que havia uma razoável diferença teórica/metodológica entre os três, ou pelo menos entre um e outros dois – e todos amam ver o circo pegando fogo. [...] Meu espanto aumentou ainda mais. Eu teria agora que responder a essa pergunta dentro do próprio curso de História! Bem, o motivo dessa redação é esse mesmo: deixar registrado minha perplexidade com essa atual “crise” alheia (não minha) e dar meu depoimento do que disse, aprofundando um pouco os temas que tratei naquela noite, o que é a História e para que ela serve. (Costa, 2008, p. 44-45)

Além do artigo de Costa (2008), outros trabalhos também contribuíram para a reflexão desta pesquisa, entre eles: “Por que aprender História?”, de Peter Lee (2011); “Ensino de História: fundamentos e métodos”, da Circe Bittencourt (2004); “Apologia da história ou o ofício do historiador”, de Marc Bloch (2001); “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História”, de Flávia Eloisa Caimi (2006); “Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio”, de Ricardo Marques de Melo (2019); e “Por que estudar História?”, de Caio César Boschi (2007).

Peter Lee parte da premissa de que “ninguém escapa do passado” e, por isso, estudar História seria algo fundamental para se compreender as relações sociais, uma vez que tais relações são frutos das relações que as pessoas estabelecem com o passado. Através de fontes relacionadas à filosofia da História, Lee (2011) busca apontar alguns fundamentos para o significado da aprendizagem da história.

Uma das relevâncias da aprendizagem da história apontadas por Lee consiste na possibilidade de compreensão dos conceitos que constroem o passado e que estão sujeitos a ressignificações, conforme as relações sociais vão se transformando.

Não se escapa do passado. Ele é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social. Algumas vezes os conceitos encapsulam o passado sob a forma de processos causais (ex. “árvore”, “mãe”, “bombas”). Algumas vezes, é envolvido um passado institucional – no caso de se falar em um governo ou uma criança ilegal, ou em casos que alguns critérios de legitimidade não foram encontrados. Mas, o controle do passado é sempre menos formal. [...] Os conceitos carregam uma bagagem temporal. Mas nosso mundo não consiste somente em exemplos de conceitos. Ele é povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares. (Lee, 2011, p. 20)

Em “Ensino de História: fundamentos e métodos”, Circe Bittencourt (2008) trata da aprendizagem histórica, refletindo sobre temas diversos que envolvem o ensino de História nas escolas, desde o conceito de disciplina escolar à elaboração de uma proposta curricular, além de fazer uma breve abordagem histórica do ensino de História nas escolas brasileiras.

Através do trabalho de Bittencourt, é possível compreender uma das possíveis causas da desvalorização do ensino de História nas escolas: o método de ensino que se resume tão somente à memorização de datas comemorativas e nomes dos “heróis”, com pouquíssimas (ou mesmo sem alguma), reflexões sobre o passado e o presente.

Antes que alguns apontem que isso não ocorre mais atualmente e que esta questão trazida por Bittencourt já foi resolvida, afirmo que tal realidade ainda é muito presente em nossas salas de aula, e quem me diz isso são os próprios alunos que, ao se depararem com uma aula de História reflexiva, relatam a metodologia dos professores de anos anteriores que se limitavam à memorização de “datas e nomes importantes” da história.

Bittencourt descreve as mudanças ocorridas no ensino de História ao longo do tempo, contudo, aponta também, além das rupturas no método de ensino, as

permanências que persistem até os dias atuais. O trabalho de Circe Bittencourt ajudou a compreender, de certa forma, uma das causas da desvalorização do ensino de História nas escolas: um método que não faz sentido para o aluno:

A História inicialmente, ensinada por métodos exclusivos de memorização, aos poucos passou a incorporar os métodos ativos, inspirados em pressupostos da psicologia cognitiva. No século XIX, a preocupação maior era o aperfeiçoamento dos métodos mnemônicos. Um exemplo foi a introdução do “método Zaba” em escolas do Rio de Janeiro e da Bahia, por volta de 1870, que visava aperfeiçoar o ensino da História cronológica. (Bittencourt, 2008, p. 84)

Flávia Eloisa Caimi, em “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História”, reflete sobre a formação do professor de História. Para Caimi, para que aula de História seja relevante para o aluno, é necessário a formação de professores reflexivos e investigadores da sua prática docente e que estejam atentos aos processos cognitivos dos alunos.

Caimi, utilizando das teorias de Piaget, declara:

Para Piaget, a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil. O conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem como sendo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor; é, sim, resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca. Quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável. (Caimi, 2006, p. 23)

Para Caimi, a formação do professor está diretamente ligada à sua prática docente e é responsável pela elaboração de aulas significativas para o aluno, capaz de tornar o ensino de História relevante para a vida cotidiana.

Apesar de refletir sobre o ensino de História no Ensino Médio, Ricardo Marques de Melo, em “Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela”, contribuiu com esta pesquisa ao analisar os conceitos de “consciência histórica” de Jörn Rüsen e “pensar historicamente” de Maria Auxiliadora Schmidt.

Mas se a história-ação não é ensinável, o que se faz, portanto, em uma aula de história? Quando sustento que a história não é ensinável, não estou automaticamente afirmando que em uma aula dessa disciplina escolar não se ensina ou não se aprende nada. Diferentemente disso, há muito ensinamento e muito aprendizado. O que, então, se ensina quando se “ensina” história? Penso que os exemplos acima (de Rüsen e de Schmidt), minha atuação docente nos três níveis e o contato que tive e tenho com a escola e professores da rede básica permitem-me afirmar que existe, em uma aula de história, ensino de duas naturezas: ético-moral e pressupostos de teoria da história (Melo, 2019, p. 17).

Segundo Melo, o que é denominado de ensino de História, na prática se resume a ensinamentos ético-morais e de elementos das teorias historiográficas, concluindo que, embora a História não seja “matéria” ensinável, é possível aprender muito com ela.

Em seu livro “Por que estudar História?”, Caio Boschi discute o ensino de História, suas características, refletindo sobre a prática docente do professor de História. Ao longo dos cinco capítulos, Bosch procura responder à questão que intitula o seu livro: Por que estudar História? Tratando de temas que vão desde o sentido da história (refletindo sobre a historicidade) à Memória e Identidade (conceitos fundamentais para o estudo da História).

Boschi corrobora com a premissa desta pesquisa quando afirma que o ensino de História nas escolas é relevante para a vida cotidiana, uma vez que:

A história é inerente ao ser humano, desde o surgimento do planeta. Onde há seres humanos, tem história. As duas coisas são inseparáveis. Faz parte do nosso cotidiano e do cotidiano de todos os seres humanos, em todas as épocas e lugares, ainda que não se tenha consciência de que é assim e de como isso acontece. [...] a história faz parte de nossas vidas porque somos seu sujeito (nós a transformamos) e também seu objeto (ela nos modifica). Quem se dedica a estudar História não o faz motivado pela simples busca pela cultura ou de um conhecimento genérico, mas para compreender melhor a realidade na qual se insere. (Boschi, 2007, p. 11)

A reflexão sobre a relevância do ensino de História nas escolas de ensino fundamental, objeto de estudo desta pesquisa, intensificou-se com a revisão bibliográfica mencionada acima. As observações de outros pesquisadores sobre o ensino de História e suas contribuições para a vida cotidiana certamente ajudou na melhor compreensão do tema.

Tal reflexão, por fim, resultou em algumas perguntas que busquei responder ao longo da pesquisa: Qual a relevância do ensino de História para a vida prática dos

meus alunos? Se tal relevância existir, o que fazer para que eles compreendam a importância da História para a vida cotidiana, além da acadêmica?

Diferente de outras disciplinas escolares, a relevância e utilidade do estudo da História não é tão simples de responder. Existem vários exemplos do cotidiano onde se pode demonstrar, “na prática”, o uso da Matemática (na hora de conferir o troco após uma compra no mercado, calcular os juros na fatura do cartão, aplicação de ‘razão e proporção’ na hora de fazer um bolo), da Língua Portuguesa (indispensável caso tenha que ler e assinar um documento) ou da Geografia (muito importante na preparação para uma viagem) mas, e a História? Poderíamos defini-la como uma ciência tão somente intelectual, sem conexão com a vida fora da academia? Como bem observou o cofundador da revista *Annales*, “Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, viver melhor” (Bloch, 1997, p. 45). Seria, portanto, a História uma ciência “incompleta”?

Não é possível que o estudo dessa disciplina sirva apenas para a realização de provas do Enem e vestibulares. Deve haver, nos conhecimentos obtidos durante as aulas de História, outras possibilidades de aplicação para a vida dos alunos e da sociedade de modo geral. E há. Há muitas. Porém, o que percebo é que poucas vezes, ou mesmo nunca, essas possibilidades são demonstradas em sala de aula.

Na minha experiência como estudante, inclusive durante a graduação, não recordo de um momento sequer onde tenha sido feita uma defesa da História enquanto ciência ou mesmo exemplificações que demonstrassem situações do dia a dia onde os princípios dos estudos históricos fossem desenvolvidos na vida cotidiana.

Há muito defendo a ideia de que a História precisa deixar as paredes frias da academia e sair às ruas, visitar os bairros, as feiras, e passear naturalmente no meio povo. É necessário, contudo, que esse conhecimento seja compartilhado de forma simples – porém, não simplista – contextualizada e até mesmo lúdica (por que não?), a fim de que a História se torne parte do cotidiano das pessoas, tal como a Matemática e a Língua Portuguesa já o fazem.

Uma vez questionado por um aluno do 8º ano sobre a relevância da História para a vida, respondi que a História está no currículo escolar para impedir de nos tornarmos uma máquina. Como estávamos estudando sobre a Revolução Industrial, aproveitei a aula para refletirmos acerca da minha resposta. Argumentei que, tal como ocorre nas empresas, onde as pessoas somente repetem, inúmeras vezes, os

mesmos movimentos, sem compreender todo o processo de fabricação, ou mesmo a razão de tais repetições, notamos que na sociedade acontece o mesmo fenômeno. A maioria repete o que outros estão fazendo ou já fizeram, sem questionar ou mesmo refletir sobre as suas ações. “Sempre foi feito assim”, é a resposta mais comum que ouvimos quando indagamos o porquê de estarem agindo de tal forma.

A disciplina História é capaz de oferecer ao aluno a habilidade de questionar não somente o mundo ao redor, como também a si mesmo. A relevância principal das ciências humanas, entre elas, a História, consiste em evitar que nos tornemos uma máquina de executar comandos, sem pensar, questionar ou propor outras possibilidades.

A pesquisa partiu do pressuposto que, sim, o ensino de História é relevante para a vida cotidiana dos alunos e que a falta de percepção da importância do ensino de História é fruto muitas vezes da inexistente relação entre o que é aprendido em sala de aula e a vida prática, o que leva o aluno a concluir que os conteúdos da disciplina História só têm relevância para a vida acadêmica, na realização do Enem ou para as provas de vestibulares, por exemplo.

Tal relevância busquei demonstrar ao longo do trabalho, contudo, a priori, podemos dizer que os estudos históricos possibilitam aos estudantes obterem um pensamento crítico do mundo no qual estão inseridos, retirando-os da posição de meros repetidores de ações e possibilitando-os a serem agentes questionadores e de transformação.

No decorrer da dissertação, com base na revisão bibliográfica e reflexões trazidas por teóricos da História, procurei elencar contribuições e relevâncias dos estudos históricos para a vida cotidiana, o que justificaria o ensino desse componente curricular no ensino fundamental.

Além da reflexão teórica e das conversas realizadas com professores e alunos, busquei apresentar relevâncias dos estudos históricos para a vida cotidiana através de um livro paradidático que poderá ser usado pelos professores de História nas turmas do 6º ano. Sobre o paradidático, falaremos mais detalhadamente no capítulo três desta dissertação: A contribuição tangível da pesquisa.

Acredito que, diante de um mundo cada vez mais tecnológico (com a ação sobrepondo-se à reflexão) e de uma sociedade “bombardeada” de informações, muitas vezes questionáveis e até mesmo inverídicas, o ensino reflexivo da história nas escolas de ensino fundamental – que leve o aluno a refletir sobre o mundo ao seu

redor – é capaz de oferecer aos estudantes algo tão necessário, no entanto tão escasso em nossos dias: o senso crítico.

A reverberação de notícias falsas, conhecidas popularmente como “*fake news*”, ocorre, em minha opinião, pela falta de uma leitura crítica, onde deve se levar em conta não somente o que está escrito, como também o autor, o divulgador e o contexto em que a “notícia” está inserida.

Acredito que a História é o componente escolar próprio para forjar leitores críticos e dotar os alunos da habilidade de ler aquilo que não está explícito. Como já disse Antoine Prost em *Doze Lições Sobre a História*, “A crítica não é um trabalho de principiante” (Prost, 2017, p. 57), referindo-se à leitura crítica das fontes como um trabalho próprio do historiador.

Partindo, portanto, da premissa de que o ensino de História é relevante para a vida cotidiana dos alunos do fundamental, dividi a pesquisa em três momentos: a reflexão, a observação e, por fim, a ação¹.

Chamei de *reflexão* o momento reservado para conhecer o que os principais teóricos produziram acerca do ensino de História, englobando tanto prática, quanto teoria. O capítulo 01, *O que pensam os teóricos sobre o ensino de História?*, é o resultado dessa reflexão. Nele discuto sobre o ensino de História e sua relação com a Teoria da História. O objetivo deste capítulo é analisar a prática docente do professor de História à luz de teóricos, como John Rüsen, Peter Lee, Luiz Fernando Cerri, Circe Bitencourt, refletindo sobre conceitos fundamentais para o ensino de História.

Sendo o Ensino de História o campo de pesquisa do ProfHistória, acredito ter sido relevante dedicar um tópico para buscar compreender como as concepções teóricas interferem na prática docente, além de refletir sobre a relevância da História para a vida cotidiana.

O segundo momento, que chamei de *observação*, é dedicado à ampliação da percepção do problema proposto, e nele ouço aqueles que mais interessam à nossa pesquisa: alunos do 6º ano do ensino fundamental II e professores de História que atuam nessa mesma etapa da educação básica.

O capítulo dois é, portanto, reservado para a coleta e análise de dados, onde descrevo a experiência do grupo focal realizada com alunos do 6º ano e as entrevistas

¹ Essa tricotomia tem o objetivo de tornar mais didático e compreensível o processo de escrita da pesquisa. Na prática, reflexão, observação e ação estão em constante interação durante a investigação do objeto pesquisado.

que fiz com professores de História: a escolha do público-alvo, a realização do grupo focal e a análise da experiência.

Ainda nesse capítulo, disserto acerca da trajetória dessas conversas com os professores e alunos desde a elaboração das questões até a reflexão sobre as falas dos entrevistados.

O terceiro e último momento da pesquisa, a *Ação*, é dedicado à contribuição tangível da pesquisa.

Nesse capítulo, descrevo como se deu a elaboração da dimensão propositiva da pesquisa: o livro paradidático. A escolha dos temas a serem abordados, a busca por ilustradores, que tornaram o livro mais atrativo para o público-alvo, e os desafios enfrentados na produção de uma obra literária no Brasil serão discutidas nesse capítulo.

Ainda nesse momento, narro como se deu o desenvolvimento das aulas onde o livro paradidático foi utilizado como instrumento de ensino e analiso essa experiência realizada por uma professora que leciona para alunos do 6º ano em uma cidade do interior do estado de Roraima.

Por fim, nas considerações finais, narro os desafios enfrentados ao longo da produção do trabalho e as mudanças de rotas traçadas no início da pesquisa. Também uso esse momento para verificar se o trabalho final conseguiu alcançar os objetivos almejados, mesmo que parcialmente.

I – O QUE PENSAM OS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?

Nesse primeiro momento da pesquisa, que chamei de *reflexão*, aproprio-me dos conhecimentos de alguns autores reconhecidos como referenciais quando se trata do objeto desta pesquisa, o ensino de História, atrevendo-me, uma vez ou outra, a participar ativamente das discussões.

Ao longo deste capítulo, reflito sobre os conceitos de *Consciência Histórica e Didática da História*, de Jörn Rüsen. Além de analisar os trabalhos produzidos pelo próprio Rüsen, busquei, também, a fim de alcançar uma melhor compreensão, analisar tais conceitos na perspectiva de outra autora, a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2017), em seu artigo “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”.

Peter Lee (2016) nos ajudou a compreender a Literacia Histórica com seu artigo “Literacia Histórica e História Transformativa”.

Os conceitos a seguir foram importantíssimos para a pesquisa pois eles fundamentaram este trabalho servindo como base epistemológica, restringindo a subjetividade excessiva, fornecendo a objetividade necessária a uma produção científica.

É importante salientar que meu objetivo aqui não foi realizar uma ampla discussão acerca desses conceitos e sim, demonstrar a relevância deles para o tema sobre o qual me propus pesquisar.

1.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: Por uma aula que faça sentido para o aluno

Em seu artigo “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História” (2017), Maria Auxiliadora Schmidt reflete sobre as contribuições do pensamento de Rüsen tanto para a pesquisa (realizada principalmente na academia) quanto para a educação histórica (ensino de História nas salas de aula).

Schmidt busca descobrir o quanto as obras de Rüsen contribuíram com o estabelecimento de um novo paradigma para a relação entre aprendizagem e ensino de História, contribuição esta que ajudou a desenvolver e a expandir, no Brasil, o Ensino de História como campo de pesquisa. Partindo do questionamento acerca das

contribuições das obras de Rüsen, Schmidt analisa pesquisas na área de ensino de História que possuem o pensamento rüseniano como fundamentação teórica.

Inicialmente, Schimdt fala da mudança que a Didática da História sofreu ao longo dos anos até se firmar como a “ciência da aprendizagem histórica” (Schimdt, 2017, p.61):

Vários autores vêm contestando posições que pensam a Didática da História apenas como um conjunto de conhecimentos que tentam transformar, na prática, historiadores profissionais em professores da escola fundamental e média. Essa perspectiva tem acompanhado muitas concepções relacionadas com as disciplinas destinadas a ensinar como se ensina a História (Schimdt, 2017, p.61).

Na Didática da História, “o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem” (Schimdt, 2017, p.61), isto é, o ponto de partida (e também de chegada) do professor deve ser a aprendizagem do aluno.

Apesar de parecer óbvia tal observação, existe uma profundidade nestas palavras que confrontam aqueles “professores” cuja preocupação está tão somente em “passar o conteúdo”, pouco importando se o aluno apreendeu o conhecimento ou não. Tais “professores” têm como foco o conteúdo (que deve ser repassado a todo custo) e, não a aprendizagem do aluno. A Didática da História, segundo Rüsen, não se resume à mera técnica de ensino ou a uma nova proposta de matriz disciplinar. Rüsen define “a Didática da História como ciência da aprendizagem histórica” (Schimdt, 2017, p.61).

Há muito se tem estudado sobre as teorias da aprendizagem e muitos autores já se debruçaram sobre como crianças, jovens e adultos conseguem adquirir conhecimento. A questão de “como se aprende”, parece já estar resolvida. No entanto, ainda persiste a busca pelo “como se ensina”, e mais especificamente, “como se ensina História”. Para Schimdt, Rüsen, ao elaborar sua Didática da História, propõe uma espécie de engenharia reversa, pois “se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina” (Schimdt, 2017, p.61). Ainda sobre isso, Schimdt afirma:

O como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem [...] A aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido [...] Além da especificidade do objeto que está sendo aprendido, inquirir-se, por exemplo: - que novas qualidades cognitivas seriam essas? E também - o que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina? Onde encontrar respostas para estas questões? Nas ciências da educação ou na própria História? (Schimdt, 2017, p.61-62).

Segundo Rüsen, o ensino de História possui uma didática própria e precisa ser realizado de modo profissional, onde os professores de História seriam esses profissionais (Rüsen, 2022), uma vez que um pré-requisito importantíssimo para a proposta de uma didática em História é o conhecimento de outro conceito fundamental para o processo ensino-aprendizagem da História: a Consciência Histórica.

Ao se colocar a pergunta, “Então, o que é aprendizagem histórica?”, Rüsen reafirma sua posição de que se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica” (Schmidt, 2017, p.65).

Qualquer didática é precedida de uma teoria de aprendizagem. A concepção teórica do professor tem relação direta com o modo como ele elabora e ministra suas aulas. Compreendendo tal relação, Rüsen apresenta a Consciência Histórica como a teoria da aprendizagem histórica, cuja episteme direcionará uma didática própria para o ensino de História.

Percebe-se aqui o quão importante é a compreensão do conceito de Consciência Histórica, estabelecido por Rüsen, para o professor de História que tem a aprendizagem como foco principal da sua prática docente.

Schmidt afirma que:

A consciência histórica, para ele [Rüsen], é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (Schmidt, 2017, p.64).

O paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica proposto por Jörn Rüsen parte do princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal (Schmidt 2017).

Não são raras as vezes em que somos questionados do porquê estudar o passado. Tais questionamentos têm como fundamento a ausência de sentido para a vida prática do aluno. A relevância dos estudos históricos para a sociedade só será percebida “quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico”, uma vez que “o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz” (Schmidt, 2017, p.67).

A visão de Rüsen acerca da Consciência Histórica e Didática da História foram fundamentais para esta pesquisa, uma vez que buscamos estabelecer a relevância do ensino de História para uma sociedade. A busca por uma didática eficiente para o ensino de História é precedida pela formação de uma consciência histórica, que leva em conta as experiências e percepções do aluno, estabelecendo uma relação entre a sala de aula e as ruas, criando assim, um sentido entre o conteúdo e a vida cotidiana.

1.2 LITERACIA HISTÓRICA: É necessário perceber a lente com a qual lemos o mundo ao redor

Outro conceito que acredito ser fundamental para a esta pesquisa é o de Literacia Histórica.

Durante as aulas da disciplina “A Aprendizagem em História e a Formação Histórica”, ministrada pela professora Carla Monteiro, tivemos a oportunidade de ler o artigo “Literacia histórica e história transformativa” (2016), de Peter Lee, e pudemos refletir sobre esse conceito tão necessário àqueles que pretendem fazer do ensino de História algo relevante para a vida dos seus alunos.

Apesar de tal conceito receber críticas de alguns e de ser incompreendido por outros, acredito que a reflexão sobre ele seja necessária e de suma importância para o debate acerca do ensino de História.

Afinal de contas, o que é Literacia histórica? Deixemos o próprio Lee responder:

Um provisório conceito de literacia histórica - como um aprendizado de uma compreensão disciplinar da história, como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado, que permite que os alunos se orientem no tempo. (Lee, 2016 p.107-108)

Literacia histórica seria uma espécie de “alfabetização”² em História. Isto é, assim como ocorre na disciplina Língua Portuguesa, onde a criança, para aprender a ler e a escrever, é levada, antes, a conhecer os códigos essenciais da escrita (as letras e os fonemas utilizados em nosso idioma), faz necessário, para uma melhor

²Corro, aqui, o risco de sugerir uma analogia que alguns podem considerar simplista, mas acredito ser importante para a compreensão do conceito.

compreensão dos estudos históricos, a apreensão de alguns princípios/conceitos básicos, porém essenciais, para uma “leitura da história”.

Diferente do que o senso comum acredita, o passado não é o foco do historiador e, sim, o presente. O historiador recorre ao passado, mas sua preocupação, o que busca compreender (mesmo que não consiga mudanças significativas) está no presente. Sendo assim, uma leitura da história está interligada numa leitura do mundo atual.

A literacia histórica mostra sua extrema importância para o ensino de História quando busca, antes de tudo, revelar as “lentes ocultas” com as quais lemos a história e, conseqüentemente, enxergamos o mundo ao nosso redor.

A obtenção de literacia histórica potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles. Entender a importância disto para o ensino da história significa abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo (Lee, 2016, p.108).

Tal como a alfabetização “abre a visão” do aluno, ofertando-lhe um mundo de possibilidades, uma vez que aprender a ler e a escrever o liberta de uma “leitura terceirizada”, ou seja, de um intermediador, no qual ele precisa confiar; a literacia histórica capacita o aluno a compreender que enxergamos o mundo ao nosso redor a partir da lente histórica que possuímos, lente esta que nos foram implantadas, ao longo de nossa existência, pelo meio em que estamos inseridos (família, escola, igreja etc.). Além da “descoberta” desta lente, a literacia histórica também leva o aprendiz a entender que existem diferentes lentes com as quais o mundo é percebido e que a sua lente não é a única e, muito menos, a “correta”. O reconhecimento dessas lentes é o primeiro passo para uma sociedade mais tolerante e que respeita o modo distinto de ser e viver dos demais.

A literacia histórica é extremamente importante para o ensino de história ao levar o aprendiz a perceber que suas crenças e tradições – vistas como naturais, únicas e verdadeiras – são construções históricas, que foram se edificando ao longo do tempo e estão sujeitas a variações conforme a sociedade sofre transformações.

A história, então, pode transformar a forma como vemos as coisas em escalas e maneiras muito diferentes. Ela pode derrubar explicações ou sugerir outras melhores, como no livro de Jared Diamond (1997) *Armas, Germes e Aço*. [...] Mudanças na forma como vemos o mundo podem provocar revisões radicais de nossas suposições a respeito de quem somos e de como o mundo funciona. (Lee, 2016, p.135)

Oferecer ao aluno a possibilidade de adquirir a percepção de tais princípios, certamente o levará a ser um adulto mais tolerante e respeitoso. Qual melhor lugar para trabalhar tais habilidades do que numa aula de História? Ministrada por um professor que considere a importância da literacia histórica, é claro. Sinceramente não consigo ver outro momento mais oportuno. Eis aqui uma importante relevância do ensino de História para a sociedade: a formação de pessoas que percebam suas próprias lentes e que considerem as lentes dos outros tão importantes quanto as suas.

1.3 TEORIA E PRÁTICA: A concepção historiográfica do professor determina sua prática docente

Entre tantas questões possíveis de serem feitas acerca da relação entre a teoria da História e a prática docente, limitar-me-ei a duas somente. A primeira: *Existe mesmo tal relação, ou a teoria apenas precede ao ato de ensinar, encerrando, portanto, sua contribuição logo que o professor inicia sua tarefa?* E a segunda: *É possível se abster da teoria enquanto professor de História? Isto, é, poderia o professor ministrar suas aulas abrindo mão de sua concepção historiográfica ou elaborar seu planejamento sem optar por uma teoria ou método-teórico?*

No entanto, antes de buscar responder as questões acima, faz-se necessário compreender o significado de Teoria da História, para assim estabelecermos sua relação com o ensino de História.

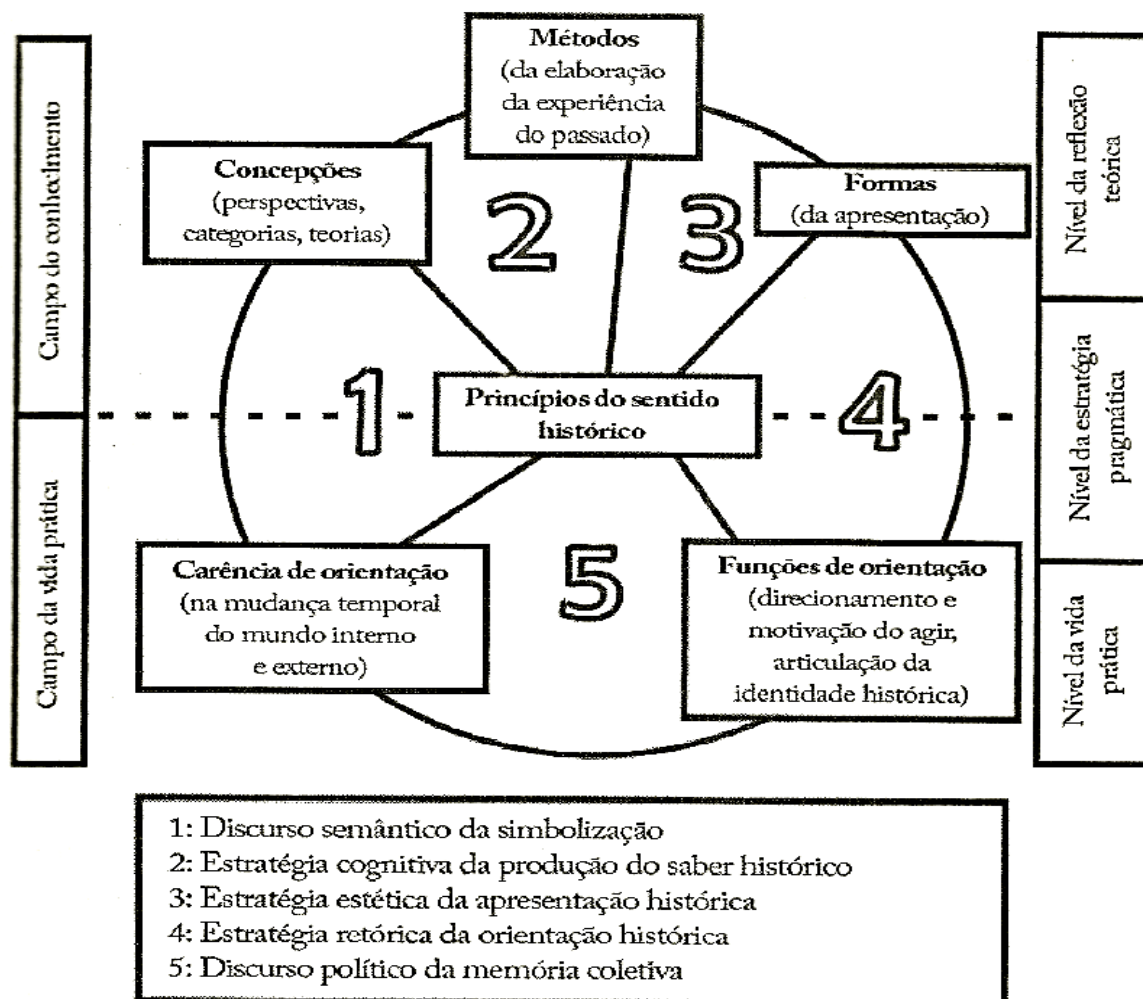
Mello (2012), numa interpretação livre da resposta dada pelo professor de Teoria da História – José C. Reis – em uma palestra, afirma que, no entendimento de Reis, a Teoria da História seria “uma ‘caixa de ferramentas’ que auxiliam os historiadores na construção, caracterização e explicação do seu objeto de análise” (Mello, 2012, p. 367).

Se a analogia feita por Mello estiver correta, tal “caixa de ferramentas” não seria capaz de auxiliar também o professor de História na elaboração das suas aulas?

As diversas interpretações sobre a Teoria da História levaram Mello (2012) a organizá-las em três correntes interpretativas. A primeira, que a concebe como “a teoria do conhecimento produzido pelos historiadores” (Mello, 2012, p. 368); a segunda, que a vê como uma “filosofia da história” (Mello, 2012, p.368); e a terceira corrente, que Mello denominou de “teorias pontuais da história” (Mello, 2012, p. 368).

Não me aprofundi no trabalho de Mello (2012) – por não ser este o objetivo deste trabalho – contudo, ele nos ajudou a perceber a dificuldade de se encontrar um conceito único que contemple todos os aspectos que envolvem a Teoria da História.

MATRIZ CURRICULAR DE RÜSEN



Fonte: RÜSEN, Jörn, 2016, p.25.

Para Rüsen, “a teoria da história trata dos princípios básicos do pensamento histórico que sustentam a História como ciência” (Rüsen, 2022, p. 30).

Em seu esquema de matriz curricular da Didática da História (FIGURA 01), Rüsen propõem um entrelaçamento entre dois campos – o do conhecimento e o da vida prática – e três esferas – a da reflexão teórica, a da estratégia pragmática e da prática de vida.

O diagrama proposto por Rüsen deixa claro que “a ciência e o ambiente de vida, a expressão cognitiva e a aplicação prática do pensamento histórico de fato não podem ser separados” (Rüsen, 2022, p. 31).

Segundo Rüsen, o ensino de História possui uma didática própria e precisa ser realizado de modo profissional, onde os professores de História seriam esses profissionais (Rüsen, 2022). Ora é inadmissível que um profissional, em qualquer que seja a sua área de conhecimento, desconheça a teoria do seu ofício. De tal modo, o professor também precisa dominar tanto a técnica de ensino (didática) quanto a teoria que a fundamenta.

A didática representa o profissionalismo do ensino e da aprendizagem da história. Tudo depende dela. Se nos afastarmos da estruturação de uma aula de História e da necessidade de uma continuidade intergeracional de orientação histórica, não haverá mais didática da história. (Rüsen, 2022, p. 33)

É importante salientar que a didática da História de Rüsen não se resume à mera técnica de ensino ou à uma proposta de “matriz disciplinar”. Como vimos, Rüsen define “a Didática da História como ciência da aprendizagem” (Rüsen, 2022, p. 32).

Partilho das ideias de Rüsen quanto à relação entre a teoria e a prática docente e, iniciamos essa pesquisa partindo do pressuposto de que, sim, a História é uma ciência e que é possível entrelaçarmos a vida prática com a teoria da História. Sendo assim, acreditamos que é preciso levar nossos alunos a compreender essa relação, fazendo-os, por fim, perceber a relevância da disciplina História para as suas vidas.

Para Cerri (2009) existe uma intrínseca relação entre o ensino de História e as concepções historiográficas e esta relação entre teoria e ensino também é estendida para uma relação entre a sala de aula e a sociedade, pois o “ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade” (Cerri, 2009, p. 149).

Cerri (2009) divide as concepções historiográficas em dois grandes grupos: as que consideram o ensino como um campo de conhecimento da História e aquelas que acreditam que o ensino de História pertence à Educação uma vez que é “uma questão para o pedagogo, para o didata, que pode ou não ter formação na História, mas não é mais um praticante dessa profissão” (Cerri, 2009, p. 151). Mesmo entre as

concepções que entendem ser o ensino um problema da História, Cerri observa diferentes formas de relação, que ele classifica de tradicional, crítica e genética ou dialógica.

Por fim, Cerri (2009) enfatiza que a concepção historiográfica interfere diretamente no trabalho do professor, havendo, portanto, uma estreita relação entre a teoria e a prática docente.

Após essa breve reflexão sobre o conceito de Teoria da História e a sua relação com a prática docente, buscarei responder as questões que deram início a esse tópico, isto é, *existe uma relação entre teoria e prática docente? É possível se pensar em ensino de História sem levar em conta as diversas concepções historiográficas e os distintos métodos-teóricos?*

Tomando por base as ideias de Mello, Rüsen e Cerri, a resposta a tais questionamentos seria que não há ensino sem reflexão (Rüsen, 2022; Cerri, 2009). Se existe reflexão, há ali, portanto, a produção de conhecimento (Cerri 2009). Sendo assim, o professor não seria apenas um mero transmissor, mas, também, um produtor de conhecimento. Mesmo aqueles que ignoram a teoria, planejam suas aulas sob uma concepção historiográfica, ainda que de modo inconsciente, não podendo jamais abrir mão desta.

Quando um professor, por exemplo, ao elaborar seu planejamento bimestral, decide enfatizar um tema, ou até mesmo deixar de ministrar um determinado conteúdo (devido à falta de tempo ou a outras questões administrativas) age, conscientemente ou não, sob orientação de uma determinada concepção historiográfica. O corte ou o aprofundamento de um conteúdo, a metodologia e até mesmo os materiais a serem utilizados na aula são escolhas subjetivas do professor. Tais escolhas possuem uma relação com o conceito que o professor possui da História e da relevância dos estudos históricos para a sociedade de modo geral.

“O que é a História?” e “para que serve a História?” são perguntas que nós professores devemos nos fazer todas as vezes que sentamos para elaborar um plano de aula. Reconhecer “a que senhor servimos” – como bem frisou a professora Carla Monteiro em uma de suas aulas de Teoria da História do ProfHistória – nos ajudará a compreender nosso real papel no processo ensino-aprendizagem.

A pergunta norteadora desta pesquisa, *como fazer com que os meus alunos compreendam a importância da História para a vida, além da acadêmica?* jamais

poderia ser feita se eu não concebesse a História como uma disciplina relevante para a sociedade e capaz de tornar melhor a vida das pessoas. Há por trás da problemática desse trabalho, sem dúvida, uma concepção historiográfica que me serve como lente, capaz de me fazer enxergar na História contribuições importantes para sociedade, contribuições estas que precisam ser percebidas pelos estudantes da educação básica.

No entanto, antes de buscarmos convencer nossos alunos sobre a relevância da História para suas vidas, é necessário questionarmos a nós mesmos: o que é História para mim? Ela tem sido relevante para a minha vida do dia a dia (além da vida acadêmica)?

Por acreditar na existência de uma estreita relação entre as concepções historiográficas e o ensino de História, durante a investigação de nossa pesquisa, realizamos entrevistas com professores de História, que atuam ou atuaram com turmas do 6º ano do ensino fundamental, a fim de analisar como a “lente teórica” com a qual percebem a História interfere (ou não) na elaboração de suas aulas.

Na minha percepção, a hierarquização entre a academia e o chão de sala de aula, principalmente o da educação básica, ainda é bem presente. No entanto, o ProfHistória tem contribuído, se não para a extinção completa dessa hierarquização, pelo menos com a reflexão sobre ela. Felizmente, graças a trabalhos de muitos pesquisadores, inclusive de alguns oriundos do ProfHistória, a dicotomia entre o historiador, como produtor de conhecimento, e o professor como mero reproduzidor desse conhecimento, está sendo revista.

Na busca empreendida durante a pesquisa para compreender o porquê da disciplina História ser muitas vezes preterida e vista como irrelevante para a vida além da acadêmica, não pudemos abrir mão da reflexão teórica, uma vez que entendemos que a prática docente reflete a concepção historiográfica do professor.

Por entender que não se pode responder a questionamentos sobre a importância dos estudos históricos para a vida cotidiana apenas com empirismos é que se fez necessária uma consistente fundamentação teórica.

A concepção historiográfica do professor, portanto, revela significativamente a relação estreita entre esses dois campos de pesquisa: Ensino de História e Teoria da História.

II – O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?

Além da revisão bibliográfica, a metodologia utilizada na investigação do objeto da pesquisa foi qualitativa, realizando entrevistas com cinco professores de História e um grupo focal com 8 alunos do 6º ano do fundamental II.

A revisão de literatura contribuiu para nos colocar ciente do “estado da arte”, isto é, de como está o debate e a reflexão acerca do tema dessa pesquisa, enquanto a observação e a análise dos dados coletados através das conversas serviram para ampliar a percepção da problemática da pesquisa.

Sendo o grupo focal uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas (Gomes, 2003), busquei obter informações sobre o tema de nossa pesquisa através da observação, atentando às respostas verbais e não-verbais dos participantes, uma vez que nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo (Gomes, 2003).

A escolha por esse método se justifica exatamente pelo aspecto não-diretivo e qualitativo que, em nosso entendimento, foi capaz de fornecer informações bem mais relevantes à pesquisa do que um simples questionário com perguntas fechadas e objetivas. No grupo focal, um moderador guia grupos, de aproximadamente 10 pessoas, numa discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências, cabendo ao moderador promover a participação de todos, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros (Gomes, 2003).

No roteiro do grupo focal – composto por dez alunos do 6º ano do fundamental de uma escola pública do estado de Roraima – foram lançadas questões abertas sobre a disciplina História – importância, dificuldades, forma de ensino – possibilitando repostas subjetivas e provocando a discussão entre os participantes.

Também realizamos entrevistas com professores que ministram ou já ministraram para alunos do 6º ano.

Além de enriquecer a pesquisa com as experiências daqueles que estão na linha de frente dessa batalha, acredito que essa interação com os professores nos

possibilitou compreender a relação entre a concepção historiográfica do professor e sua prática docente, estabelecendo, assim, a relação entre Teoria da História e o ensino de História.

As conversas com os professores também foi uma oportunidade para que estes pudessem contribuir com críticas e, principalmente, com sugestões de como o paradidático pode ser usado em sala de aula³. Tais sugestões apresentarei na parte final do paradidático, sob o título “Possibilidades de Uso do Livro em Sala de Aula”.

As contribuições dos colegas professores para a construção do paradidático serão apresentadas no capítulo três desta dissertação, onde trataremos também da percepção deles sobre o ensino de História e acerca da relação entre a concepção historiográfica do professor e sua prática docente.

Como foi dito acima no tópico “apresentação”, a minha experiência em sala de aula como professor de História é de um pouco mais de três anos. Seria uma enorme presunção de minha parte refletir sobre um tema tão importante sem ouvir aqueles que possuem muito mais tempo que eu no ensino de História.

Acredito que, ao ouvir aqueles que estão há dez, quinze, vinte anos na “linha de frente”, contribuiu significativamente tanto para a reflexão teórica quanto para a empiria de nossa pesquisa.

É importante salientar que, antes da realização dessas experiências envolvendo alunos e professores, submetemos nossa pesquisa e todos os documentos necessários ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Roraima, os quais foram aprovados sem ressalvas ou pendências.

Os roteiros do grupo focal com alunos e das entrevistas com os professores História, assim como os modelos dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética estão disponibilizados nos apêndices dessa dissertação.

Nos tópicos seguintes, descrevo como ocorreram as conversas com alunos e professores e analiso os dados coletados.

³ Uma cópia do livro foi entregue a cada participante uma semana antes do grupo focal.

2.1 O GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO 6º ANO

O grupo focal ocorreu em fevereiro de 2025. A justificativa para essa data se deu devido ser o início do ano letivo, quando os alunos estavam iniciando os temas introdutórios sobre os estudos históricos: o objeto de estudo do historiador, fontes históricas, tempo etc.

Essa dinâmica de coleta de dados foi realizada com alunos do 6º ano do fundamental II de uma escola estadual do interior do estado de Roraima, distante cerca de 79 km da capital, Boa Vista.

A professora dessa turma é uma colega de mestrado e, apesar do pouco tempo que a conheço, pude perceber sua dedicação ao ensino de História e sua preocupação com a educação de um modo geral. Mesmo atarefada com sua própria pesquisa, essa colega gentilmente aceitou colaborar com a produção da minha. Não há palavras para agradecer tamanha generosidade.

A ideia de fazer o grupo focal com alunos de outra professora e não os meus próprios alunos se deu por dois motivos: 1. A maioria das questões trazidas no roteiro do grupo focal já costumo fazer em sala de aula no início do ano letivo com meus alunos do fundamental (e não somente das turmas do 6º ano); 2. As historinhas contadas no paradidático são frutos das aulas ministradas, isto é, no livro apenas escrevo as histórias que já contava e refletia com meus alunos. Sendo assim, acreditei que seria mais interessante para a pesquisa ouvir alunos que não me conheciam, e por tanto, não foram influenciados de alguma forma pelas minhas aulas.

O grupo focal ocorreu no turno vespertino, contraturno dos alunos. A princípio a ideia era realizar a dinâmica com dez alunos, no entanto, devido a alguns imprevistos, dois não puderam comparecer, e o grupo focal contou com a participação de oito alunos, três meninas e cinco meninos.

Seguindo o roteiro pré-estabelecido⁴, iniciamos com as apresentações individuais dos participantes. Em seguida, falei dos objetivos da pesquisa e de como seria a dinâmica da experiência.

Passada as apresentações, as considerações iniciais e após dirimir algumas dúvidas dos alunos, dei início ao desenvolvimento das questões abertas, seguindo um modelo de uma 'roda de conversa informal'.

⁴ O roteiro do grupo focal encontra-se no apêndice deste trabalho

Iniciei com o tema **escola**. O objetivo aqui era descobrir que percepção eles tinham sobre a escola, não somente a escola física (espaço, estrutura, organização etc.), mas principalmente escola, lugar onde eles passam grande parte da semana.

- **Gostam de vir à escola? Sim? Não? Por quê?**

A última parte da pergunta, “por quê?”, teve dois objetivos: o primeiro, evitar respostas simples e objetivas como simplesmente “sim” e “não” (o que não permitiria o fluir da dinâmica) e o segundo, oportunizar a verbalização de suas queixas, críticas e até mesmo possíveis elogios.

É importante frisar que a pergunta se refere a “vir à escola”, isto é, ao ambiente, espaço físico, e não necessariamente ao assistir às aulas. Como professor, pude perceber o quanto os alunos sabem muito bem fazer essa distinção. Por isso, não foi surpresa para mim quando todos disseram gostar de frequentar a escola. Algumas queixas quanto ao espaço físico foram colocadas, inclusive com sugestões de melhorias.

É verdade que as justificativas da maioria dos meninos vieram acompanhadas das palavras futebol e quadra, enquanto as meninas percebiam a escola como um lugar de fazer amizades, contudo, pude perceber que o espaço escolar representava um lugar agradável e de acolhida para eles.

Ao ouvir as respostas das crianças, não pude deixar de relacionar com o que acabara de observar minutos antes, quando a minha colega professora me apresentou a escola e falou das limitações de se trabalhar ali, devido à falta de estrutura. É consenso que uma escola bem estruturada impacta positivamente no processo ensino-aprendizagem, como bem observou Antunes (2004).

A escola bem equipada é importante pelos diversificados estímulos que propõe, mas, sobretudo pela sociabilidade que provoca ao colocar a criança em contato com outras e, através desta interação, fazer nascer regras de convívio e permitir-lhe construir habilidades sociais (ANTUNES, 2004, pág. 137).

No entanto, mesma sem as condições ideais, aqueles alunos enxergavam naquela escola uma extensão de suas casas, um lugar não somente de regras e disciplinas, mas, também, um espaço capaz de proporcionar o brincar e o ‘fazer amigos’.

- **O que mais gostam e o que menos gostam na escola?**

Quis seguir o roteiro, mesmo que esta segunda pergunta já tivesse sido respondida, pelo menos em parte, durante a justificativa da primeira.

Para evitar que houvesse repetições de respostas anteriores, inseri a frase “além da quadra e do futebol” na pergunta.

A merenda foi destaca como algo atrativo, aliás bem avaliada por alguns, porém ficou notório para mim que, enquanto conversavam entre si, buscando responder à questão, chegando em alguns momentos até a discordarem, que todos, em maior ou menor grau, enxergavam na escola um lugar de afetividade.

A resposta para o que mais gostavam geralmente estava ligada à uma pessoa a um grupo de amigos. Assim como a explicação pelo descontentamento com a escola estava diretamente relacionado a alguém, na maioria das vezes à gestão ou a alguma professora.

A relação afetiva entre escola e alunos ficou mais nítida na terceira e última pergunta sobre esse tema.

- **Vocês consideram a escola como algo importante para a vida de vocês?**

Apesar das muitas atividades e responsabilidades da vida escolar, aquelas crianças possuíam a certeza de que a escola, sim, era algo muito importante para a vida delas.

— *“É aqui que posso construir um futuro melhor pra mim e pra mim família”* – expressou uma das meninas.

— “Às vezes é chato, mas sim, sei que é importante – confessou um outro.

Havia naquelas respostas uma maturidade que confesso não ter esperado encontrar em crianças de 11 e 12 anos.

Elas pareciam possuir plena consciência do quanto a escola poderia contribuir com um futuro melhor para elas e seus familiares, apesar de confessarem que a sobrecarga das tarefas eram muitas cansativas e enfadonhas. A busca por um futuro melhor os levava a suportar as dificuldades do presente com responsabilidade e resignação.

O tema seguinte, os **componentes curriculares**, também possuíam três perguntas, porém juntei as duas primeiras dessa seção em um só questionamento.

- **Quais as disciplinas que vocês mais gostam e menos gostam?
Por quê?**

As respostas desse segundo momento também demonstraram que a afetividade era o “termômetro” da relação aluno e o componente curricular.

Quando cada criança citava a disciplina que mais gostava ou a que menos gostava, a justificativa para ambos os casos sempre estava relacionada ao/à professor/professora que a lecionava e nunca pelo grau de dificuldade.

Ficou claro para mim que a ligação afetiva entre professor/professora e aluno tornava a disciplina mais atrativa e de maior compreensão para a criança. Sendo o oposto também verdadeiro. Quando menos gostavam do/da professor/professora, mais aversão possuíam pela disciplina que este/esta lecionava.

Estava cada vez mais nítido que a palavra chave era afeto. Sim, o afeto foi capaz até de mudar o modo de enxergar uma das disciplinas mais temidas nas escolas:

— “Antes, eu não gostava de Matemática, mas esse ano, com essa nova professora, agora comecei a gostar” – confessou um dos meninos menos falante do grupo.

Quando o indaguei a respeito do que o levou a começar a gostar de Matemática, a resposta veio rápida: “a professora é ‘legal’ e explica bem”. Pedi que explicasse o que queria dizer com “legal”, e ele respondeu que a professora era “gente boa”, uma pessoa agradável, que não “gritava em sala de aula”.

Também pedi que explicasse o que significava “explicar bem”, e ele respondeu que a professora dava muitos exemplos e tirava dúvidas, que “não fica chateada quando não entendemos e fazemos perguntas”.

Sem perceber, aquele menino respondeu numa ordem que fazia todo o sentido. Primeiro, ele deixa claro que considera a professora uma pessoa “legal” (agradável, gente boa) e, depois, classifica o seu modo de ensinar com “ela explica bem”.

Para ele, e para os demais também, primeiramente vem a *pessoa* e depois a *profissional*. Isso levou-me a pensar se é possível fazer com que meus alunos me enxerguem como um bom professor sem que antes eles me considerem uma pessoa “legal”.

Ainda sobre o tema componentes curriculares, seguimos com a pergunta:

- **Qual disciplina vocês consideram a mais importante de todas?
Por quê?**

O objetivo desta pergunta era saber se eles consideravam haver alguma espécie de hierarquização entre os componentes curriculares.

Sobre a hierarquização é importante salientar que a BNCC estabelece áreas de conhecimento e componentes curriculares, mas não define uma hierarquia rígida entre eles. Porém, no dia a dia das escolas, é possível verificar que os sistemas de ensino estabelecem, sim, uma hierarquização entre as áreas do conhecimento, onde, muitas vezes, as humanidades, entre elas, a História, são colocadas como menos importantes.

A hierarquização entre os componentes curriculares refere-se à organização e priorização dos diferentes elementos que compõem o currículo escolar. Isso pode incluir a definição de quais disciplinas ou áreas de conhecimento são consideradas mais importantes ou fundamentais em relação a outras.

Essa hierarquização pode influenciar a alocação de tempo, recursos e atenção dentro do ambiente escolar, impactando diretamente a forma como os alunos aprendem e se desenvolvem.

A hierarquização pode variar dependendo do contexto educacional e das prioridades estabelecidas pelas instituições ou sistemas de ensino. Por exemplo, em alguns currículos, disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa podem ser consideradas centrais e receber mais ênfase, enquanto outras áreas, como artes, História, Filosofia ou educação física, podem ser vistas como secundárias.

Essa abordagem, ao meu ver, pode ter implicações significativas na formação integral dos alunos, pois penso ser importante oferecer ao aluno um currículo equilibrado que valorize todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Sobre essa hierarquização velada, que acaba contribuindo, de alguma forma, para a valorização ou desvalorização, de determinados componentes curriculares,

Forquin destaca que “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos” (FORQUIN, 1992, p. 42).

A hierarquização foi percebida nas respostas das crianças. Todas declaram haver disciplinas escolares mais importantes e outras menos importante.

Em suas respostas, ficou claro que o grau de importância de cada disciplina estava ligado ao uso de seus conhecimentos fora do ambiente escolar, na vida do dia a dia.

Sobre as disciplinas mais ou menos importantes, houve várias respostas distintas, mas, de certo modo, todas ligadas aos professores mais queridos de cada um. Matemática e Língua Portuguesa foram as exceções. A maioria percebia nelas um certo grau de importância superior às demais, mesmo aqueles que não gostavam da disciplina ou dos professores que as lecionavam.

Após conhecer o que eles pensavam acerca da escola e das disciplinas escolares de modo geral, parti para o terceiro e último tema: a disciplina de História. Esse seria o momento para compreender como a História era percebida por eles.

Do mesmo modo como ocorreu nos dois primeiros temas anteriores, esse também era composto por três perguntas:

Vocês gostam de estudar História? Sim/Não? Por quê?; 2. Vocês acreditam que estudar História é importante para a vida de vocês fora da escola?; O que poderia tornar o ensino de História mais interessante?

• **Vocês gostam de estudar História? Sim/Não? Por quê?**

— “Antes, eu não gostava” – confessou uma das meninas

— “Eu também não. Não entendia porque tinha que estudar aquilo” – declarou o menos falante do grupo.

— “Eu achava chato porque a professora antiga só colocava a gente pra copiar do livro, nem explicava nada” – compartilhou a outra menina.

Todos colocaram o “antes” e “depois” em suas respostas. Antes e depois da professora de História atual. Estava claro o porquê.

Confesso que esse momento foi o mais surpreendente e emocionante da experiência. Mais uma vez a palavra afetividade, que permeou todas as falas durante o grupo focal, se mostrou presente e mais intensa ainda.

Estava estampado naqueles rostinhos a admiração e o carinho que tinham pela professora de História deles. Alguns chegaram a confessar que não gostavam de estudar História e até mesmo não tinham ideia do que “aquilo” serviria para a vida deles, mas que, agora, com a nova professora querida por eles, eles passaram a enxergar a História de um modo diferente. Não somente os olhos das crianças brilhavam ao falar, os olhos da professora de História, sentada ao meu lado na roda de conversa, também brilhavam de orgulho dos seus pupilos e de satisfação de dever cumprido.

Percebi que a dedicação ao ensino, a busca por conhecimento e por novas formas de dividir tal conhecimento com os seus alunos, fizeram com que se tornasse uma boa profissional da educação, contudo, ficou claro que a afetividade demonstrada em sala de aula que a transformou numa “excelente” professora (a palavra está entre aspas porque foi dita pelos alunos).

Penso ser importante, nesse momento, problematizar acerca da presença da professora dos alunos na dinâmica.

Confesso que não pensei sobre isso ao preparar o grupo focal, mas durante, e muito mais após o experimento, cheguei a questionar se as crianças fariam as mesmas coisas se não estivessem diante da sua professora. Certamente é algo que faria diferente hoje. Não que eu esteja duvidando da capacidade da professora e da interação afetiva que ela tenha com seus alunos, tampouco da veracidade das respostas das crianças, contudo, acredito que a presença da professora durante o grupo focal deveria ter sido evitada afim de não suscitar qualquer tipo de questionamento quanto a espontaneidade nas falas dos alunos.

A pergunta seguinte feita para os alunos possui uma relação direta com a nossa pesquisa: a relevância do ensino de História para vida fora do ambiente escolar.

- **Vocês acreditam que estudar História é importante para a vida de vocês fora da escola?**

— “A história nos ajuda a entender de onde viemos” – disse uma das meninas.

Outros também acompanharam a resposta da colega ao afirmarem que a História dá a eles uma espécie de identidade.

— “A história nos ajuda a compreender o presente” – respondeu um dos meninos, repetindo, nitidamente, uma frase que ouviu da sua professora em sala de aula.

Aqui mais uma vez ouvi as palavras “antes” e “depois”.

— “Antes eu achava que não servia pra nada” – confessou um dos meninos – mas agora eu aprendi que serve pra muitas coisas” – concluiu.

— Que tipo de coisas? – questionei, deixando claro a pergunta abrangia a todos.

Um a um, as crianças começaram a responder, muitas vezes falando ao mesmo tempo e até complementando a frase do outro.

Dentre todas as “coisas” que mencionaram, destaco a possibilidade de entender a própria cultura, como declarou uma das meninas.

— “Por exemplo, minha família é indígena. Eu sei pouca coisa sobre minha família. Mas, estudando história, isso é..., estudando o passado da minha família posso aprender muitas coisas. A professora disse que, mais pra frente, vamos estudar sobre os povos indígenas. Acho que vai ser muito legal”.

Mesmo sem saberem se expressar muito bem, pude perceber que todos, de certa forma, pareciam compreender a importância do ensino de História para a vida cotidiana deles.

Para finalizar o tema acerca da disciplina História, encerrei com a seguinte pergunta.

• O que poderia tornar o ensino de História mais interessante?

Refletindo sobre esse momento, mais uma vez percebo que a presença da professora durante a roda de conversa não foi adequada. Essa pergunta de certa forma pôs em cheque seu jeito de ensinar.

Felizmente as respostas mais uma vez foram permeadas pela afetividade proporcionada pela professora em sua relação com os alunos.

— “Nada. As aulas são ótimas” – declarou uma das meninas, sendo apoiada pela outra.

— “Nada? Como assim? – interrompeu a professora da turma – podem falar, a opinião de vocês é muito importante.

— “Acho seria legal a senhora passar mais filmes” – sugeriu um dos meninos.

- “Sim. Filmes é legal” – concordou outro.
- “Passeios” – falou um dos meninos, que logo foi interrompido por outro.
- “Sim, passeio é muito legal”

Por fim, após um pouco mais uma hora de conversa, encerrei o grupo focal agradecendo às crianças e à professora pelo tempo dedicado à minha pesquisa.

Confesso que fui pessimista e esperava respostas negativas a respeito da disciplina História, repostas que ouvi de colegas e alunos meus em outros momentos, como já mencionei na introdução deste trabalho.

Durante minha vida de estudante do ensino fundamental, e até mesmo na graduação, ouvi muitos colegas afirmando que estudar História só servia para fazer as provas de Vestibular ou Enem, que não havia relevância alguma para a vida prática.

Esperava ainda ouvir os mesmos questionamentos que costumo ouvir de alguns alunos: pra que estudar sobre gente que já morreu?

Meu pessimismo deu lugar à alegria de me deparar com crianças que gostam de estudar História e que veem nela algo importante para a vida prática delas, mesmo não sabendo expressar exatamente tal relevância.

Ficou claro para mim que uma professora dedicada e afetiva faz toda a diferença.

Preciso mencionar que ocorreram alguns imprevistos durante a execução do grupo focal que atrapalharam a coleta de dados. O principal deles foi o local, a sala escolhida para a realização do grupo focal. Era muito quente, mesmo com o ar condicionado ligado, foi necessário ligar também o ventilador de teto, porém o barulho causado pelos aparelhos, na tentativa de amenizar o calor, impossibilitou a gravação das falas dos alunos que estavam mais distantes do celular usado para gravar a conversa. Chegamos em certo momento pedir para desligarem o ventilador, porém o calor deixava as crianças mais agitadas.

O aparelho de gravação também não foi o adequado. Gostaria de ter podido gravar as imagens também para analisar as expressões não verbais dos participantes, porém não foi possível.

Contudo, de modo geral, o grupo focal realizado com alunos do 6º ano foi válido e nos possibilitou perceber um pouco mais da problemática da pesquisa.

2.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE HISTÓRIA

Diferente do que ocorreu com os alunos, as conversas com os professores não ocorreram em grupo e sim, de modo individual, uma vez que, devido aos compromissos dos participantes, não foi possível encontrar uma data e horário onde todos pudessem estar reunidos numa roda de conversa.

Inicialmente, foram escolhidos, como participantes dessa dinâmica, cinco professores, colegas do ProfHistória, contudo, devido às atividades do mestrado, haja vista todos estarem em processo de conclusão de suas dissertações, não foi possível a participação deles nessa experiência.

Esse contratempo provocou uma mudança no que havia planejado e me levou buscar outros colegas, professores de História de escolas estaduais para que pudessem contribuir com a minha pesquisa.

A coleta de dados com os professores de História que eu havia planejado durante o projeto de pesquisa ganhou um novo formato e novos participantes, sem, contudo, deixar de alcançar os objetivos inicialmente almejados.

Os encontros individuais ocorreram entre os meses de fevereiro e abril de 2025, tendo, como cenários, salas de escola, cafés e lanchonetes, onde a roda de conversa foi substituída por bate papos sobre o ensino de História.

É importante salientar que, apesar da mudança na forma – de grupo focal para entrevistas individuais – a preocupação com o não direcionamento da conversa e a observação das respostas verbais e não-verbais se mantiveram, inclusive o roteiro que eu havia escrito para o grupo focal permaneceu o mesmo.

Os nomes dos participantes, três professoras e dois professores, foram omitidos a fim de resguardar o anonimato e o sigilo acordado. Desse modo, ao descrever abaixo as entrevistas, os chamei de P1, P2, P3, P4, e P5, onde a letra P refere-se às palavras ‘professor/professora’ e os números, à ordem cronológica em que as entrevistas ocorreram.

Todos os entrevistados são professores de História efetivos da Secretaria de Estado de Educação e desporto de Roraima – SEED/RR que ministram ou ministraram aulas no Ensino Fundamental.

Antes de narrar como se deram as entrevistas, apresentarei brevemente cada participante.

P1, uma professora de História, de 47 anos de idade e com 22 anos de prática docente, além da licenciatura Plena em História, é graduada em Pedagogia e possui algumas especializações lato sensu na área da educação que pretende fazer o Mestrado Profissional em Ensino de História em breve. A entrevista com essa professora ocorreu em uma sala de aula da escola em que trabalha, entre um turno e outro, e durou cerca de 40 minutos.

P2, licenciada em História, é uma professora de 39 anos de idade, com 13 anos de sala, com pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira e um “sonho de em breve fazer o mestrado”. Nossa conversa também aconteceu em uma sala de aula da escola onde trabalha.

P3 é um professor de 52 anos de idade, dos quais 26 como docente de História na Educação Básica e cerca de 6 anos de experiência em cursinhos preparatórios para vestibular e ENEM. Possui especializações na área de Educação e Docência do Ensino Superior. Não tem pretensão de fazer o mestrado. A entrevista aconteceu em uma lanchonete próximo ao cursinho preparatório onde ele trabalha na parte da noite.

P4 também é um professor experiente, 51 anos de idade, com 24 anos de docência, ministrando História e Filosofia, sua segunda licenciatura. Possui algumas pós-graduações na área da Educação, História e Filosofia. Também com certa experiência de cursinho preparatório, P4 não se sente motivado a fazer o mestrado. “Já tô velho pra isso” – justificou. Nossa conversa se deu num café da cidade de Boa Vista. Um bate-papo sobre a profissão de professor e os desafios do ensino de História, porém muito proveitoso e até divertido.

Por fim, P5, a última com quem tive o prazer de conversar por quase uma hora, é uma jovem professora de História, com um pouco mais de três anos de experiência em sala de aula – o mesmo tempo que eu. A ideia inicial era a de entrevistar professores mais experientes do eu, porém, durante a busca por entrevistados, deparei-me com essa jovem professora, cheia de paixão pela educação, em especial pelo ensino de História. Uma breve conversa com P5 me levou a pensar que ela poderia contribuir bastante com a minha pesquisa, se não com uma vasta experiência, certamente com seu entusiasmo pela História. E eu estava certo. A conversa foi muito gratificante e cheia de aprendizado. O local da entrevista também foi num café ao cair da tarde no centro de Boa Vista.

Antes de cada encontro, em conversas via whatsapp, busquei explicar os objetivos da pesquisa, tirar algumas dúvidas e também enviei o roteiro das perguntas afim de deixá-los cientes do teor da entrevista.

Seguindo o roteiro pré-estabelecido, iniciei as entrevistas com o tema “**Sobre ser Professor(a)**” com a pergunta:

- **O que é ser um(a) professor(a)?**

Antes de qualquer resposta, solicitei aos participantes que evitassem citações, diretas ou indiretas, de teóricos e outros autores. Frisei tais contribuições à pesquisa seriam muito mais interessantes se as respostas fossem subjetivas, que exprimissem o pensamento de cada um/uma.

Entre as diversas definições sobre “o que é ser um professor” apresentadas, um ponto se tornou comum: o professor se caracteriza pela constante busca pelo conhecimento e pelo prazer em compartilhá-lo.

“*Ser professor é ser um eterno estudante*” – disseram quase todos os participantes, mesmo que de modos distintos.

— É nunca deixar de aprender – respondeu P5

— Professor é alguém que compartilha conhecimento – filosofou P1

— É um profissional da educação, que estudou pra isso, pra ensinar – concluiu P3.

A resposta dada por P3 me fez fugir do roteiro das perguntas e questioneei se professor é sinônimo de educador, uma vez que ele usava bastante a palavra ‘educação’.

— É claro que não! Já tenho trabalho pra educar os meus filhos, não tô na escola pra educar filho de ninguém, que cada um eduque o seu” – desabafou.

Questionado sobre o porquê de usar constantemente a palavra ‘educação’ ao referir ao papel do professor, P3 apenas assumiu ser “a força do hábito” de tanto ouvir esse termo em reuniões pedagógicas, mas que pretendia parar de usá-la.

Acrescentei esse questionamento acerca da palavra educador como possível sinônimo de professor nas entrevistas seguintes, realizadas com P4 e P5 e estes seguiram a mesma linha de pensamento do entrevistado P3.

— Sou professor e não educador. Gosto de ser chamado de professor, foi pra isso que estudei e estudo até hoje – enfatizou P4.

— Não acredito que sejam sinônimos, porém penso que educar está, de certa forma, inserido dentro do processo ensino-aprendizagem – respondeu P5 com seu costumeiro entusiasmo ao falar sobre o papel do professor – muitos dos meus alunos vão aprender sobre limites, bons modos, higiene etc., dentro das salas de aulas de uma escola. Eu sei que estou todo tempo sendo observada pelos meus alunos. Sei que sou o modelo de muitas meninas, muitas já chegaram a falar isso pra mim. Não posso limitar a minha função como apenas alguém que passa conteúdo, sou, querendo ou não, um modelo pra eles, principalmente pras meninas. Se é assim, quero ser um bom modelo. Alguns colegas mais antigo, com mais experiência em sala de aula já me disseram que penso assim porque tô começando agora, mas que com o tempo vou mudar meu pensamento. Não sei. Pode até ser que sim. Não quero romantizar a profissão de professor, a sala de aula não é muito fácil às vezes, mas espero nunca deixar e me importar de verdade com os meus alunos – concluiu a jovem professora.

Mesmo sendo uma questão que envolve um elevado grau de subjetividade, o conceito de “ser professor” apresentado pelos participantes envolve o ensinar, mas também o aprender com os alunos. Houve um consenso na percepção do processo ensino-aprendizagem, tarefa principal do professor, se tratar, inevitavelmente, de uma troca de conhecimentos entre professor e aluno.

• O que fez você escolher ser professor(a) de História?

— Na verdade eu escolhi História por que achei que seria o curso mais fácil. Meu sonho mesmo era fazer Medicina. Aliás era o sonho da minha família – confessou P1.

Questionada do porquê de não ter realizado seu sonho, ela respondeu:

— Minha família era do interior e muito pobre. Naquela época, e hoje ainda, o curso de medicina era muito caro, mesmo nas universidades federais, além de ser muito difícil de passar no vestibular. Também precisava trabalhar pra ajudar em casa. No curso de Medicina não dá pra trabalhar e estudar. O curso de História dava.

— Lembro que, até o início do primeiro ano do Ensino Médio, eu detestava História – confessou P5 – Nossa! Era horrível! Eu até tirava boas notas, mas não gostava nadinha de História. Meus professores só nos faziam decorar datas e nomes, não havia reflexão ou contextualização alguma. Não fazia sentido algum pra mim.

Quando a questionei sobre a “mudança de chave”, isto é, o que a fez mudar o seu olhar sobre a História ao ponto de decidir ser uma professora de História, a resposta foi:

— Chegou na escola, no terceiro bimestre do primeiro ano do Ensino médio, um novo professor que me fez sentir prazer ao estudar História. Eu não queria perder as aulas dele. A leitura do livro não bastava. Tinha que assistir as aulas dele. De repente estudar História começou a fazer sentido pra mim. As contextualizações e reflexões sobre os acontecimentos, sei lá, era uma aula de História misturada com Filosofia, só sei as aulas dele me encantavam. Isso foi lá no Nordeste, onde eu morava. Nunca mais o vi, depois do Ensino Médio. Foi meu professor por dois anos e meio, mas foi o suficiente pra me decidir pela profissão de professor, por causa do entusiasmo dele ao ministrar suas aulas. Sem dúvida o fato de ser professora de História hoje, tem muito a ver com as aulas do meu querido professor Jorge.

A emoção ao falar do seu inspirador e professor Jorge, me fez perceber mais uma vez da escolha certa que fiz ao incluir aquela jovem professora na minha pesquisa. Seu entusiasmo contagiava a quem a ouvisse falar. Penso que era assim que ela se sentia ao assistir as aulas do seu antigo professor.

Sobre a escolha pela História, mais uma vez a afetividade, percebida no grupo focal com os alunos, se fez presente. A maioria dos participantes, em algum momento de suas vidas acadêmicas, se deparou com um professor de História que os fez enxergar essa disciplina de um modo diferente e os motivou a optar pelo curso de História.

- **Já pensou em desistir da profissão de professor ou mudar de componente curricular? Por quê?**

Quanto a pensarem em desistir da profissão em algum momento da carreira, apenas a jovem professora respondeu negativamente, enquanto que os quatro restantes confirmaram que sim, que o pensamento de mudar de profissão já lhes ocorreu algumas vezes.

As motivações apresentadas para a desistência foram várias e distintas, contudo pude perceber alguns motivos recorrentes: a pressão do “sistema”, isto é, as cobranças exageradas de gestores e coordenadores (que sempre dizem estarem sendo pressionados pela secretaria de educação) e a desvalorização pela figura do professor, não exatamente a salarial (praticamente todos fizeram questão de enfatizar

isso) e sim, a desvalorização advinda por parte daqueles que, na opinião deles, deveriam apoiá-los e não o fazem: pais dos alunos e o corpo da gestão escolar, incluindo gestores, coordenadores e rede de ensino.

Pelo que foi observado, não são necessariamente os alunos, com suas indisciplinas e desinteresse pelos estudos, a principal motivação pelo pensamento de abandonar a profissão de professor.

“O aluno é o de menos” – enfatizaram alguns. “Sabemos como lidar com os alunos. O que nos estressa são os pais” – concluiu P2. “É o sistema que me faz pensar em desistir. O sistema!” – exclamou P4, sem a preocupação em definir exatamente o que seria esse tal ‘sistema’.

Penso ser bastante preocupante que, num universo de cinco professores, quatro confessarem que já pensaram ou ainda pensam em abandonar a sala de aula. Mais perturbante ainda é saber que a falta de amor e dedicação pelo ensino ou pelos alunos e nem mesmo os baixos salários sejam as motivações desse abandono, ou seja, os professores estão pensando em desistir por não se sentirem apoiados e valorizados por aqueles que deveriam ajudá-los na tarefa de ensinar: pais e o ‘sistema’, facilmente entendido como a rede de ensino, incluindo gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

• O que mais lhe motiva a continuar?

Sobre o que a motivação que os levava a continuar a exercer a profissão de professor, que segundo eles próprios é tão desvalorizada, é o aluno.

Sim, muitos confessaram que se sentem realizados dentro de uma sala de aula. Para quem não é professor, tal respostas parece absurda, mas não é. Há uma lógica que somente os apaixonados pelo ensino conseguem compreender: se o aluno não é o motivo de pensar em desistir, certamente ele é a razão de permanecer em sala de aula.

A resposta de uma participante sintetiza o pensamento dos demais.

— Longe de mim romantizar o trabalho do professor – declarou P2, mas somente quem já reencontrou um ex-aluno dizendo “*aquela sua palavra mudou minha vida*”, “*suas aulas me ajudaram a ser o que sou hoje*”, consegue mensurar o quanto vale a pena continuar tentando.

A resposta unânime sobre a razão para permanecer ensinando, apesar das dificuldades, pode ser resumida em: a possibilidade de fazer diferença na vida dos seus alunos.

O segundo bloco de perguntas sob o tema “A Formação Acadêmica do Professor de História” iniciou com o seguinte questionamento:

- **Você poderia afirmar que a graduação realmente contribuiu para que você se tornasse um professor de História? Caso a resposta seja negativa, total ou parcialmente, o que, na sua opinião, poderia tornar essa formação mais eficaz?**

Nesse momento as respostas abriram uma divergência acentuada, uma vez que as formações haviam sido realizadas em instituições de ensino diferentes. Enquanto três participantes – P1, P3 e P5 – haviam concluído suas licenciaturas pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, P2, formara pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e P4 havia realizado sua formação em uma instituição particular na cidade de João Pessoa-PB.

Mesmo oriundos de uma mesma instituição de ensino, os três participantes que concluíram suas licenciaturas na UFRR foram discordantes em suas respostas. A diferença entre os períodos em que fizeram suas graduações talvez explique tal divergência, apesar de não serem tão distantes os períodos em os três fizeram suas licenciaturas.

O que os levava a ter visões diferentes sobre o mesmo curso, mesma instituição e praticamente os mesmos docentes?

Minha percepção foi que as motivações que os levaram a escolher o curso e as expectativas em relação à graduação eram diferentes.

A matriz curricular foi o ponto em comum entre os cinco. Todos acreditavam que o curso parecia voltado muito mais para a formação do Historiador/pesquisador do que para o professor de História.

Diante de muitas respostas que enfatizavam a diferença entre professor e pesquisador, lembrei das discussões durante as aulas no ProfHistória a respeito da dicotomia entre o Historiador e o professor de História, como se o segundo fosse responsável tão somente pela transmissão dos conhecimentos produzidos pelo

primeiro. Discussão essa já ultrapassada no mundo acadêmico onde já se percebe que o professor não somente transmite, mas também produz conhecimento, podendo assumir, portanto, o papel de professor-pesquisador quanto de pesquisador-professor.

Ao refletir sobre as respostas dos meus colegas, penso que a discussão sobre a hierarquização entre o Historiador/Pesquisador e o professor de História, principalmente o da Educação Básica, ainda se encontra circunscrita ao meio acadêmico do curso de mestrado, que ainda não chegou ao “chão de sala”.

Ainda sobre as críticas à matriz curricular dos cursos de licenciatura em História, percebi que as queixas estavam voltadas para as poucas horas destinadas ao ensino propriamente dito, isto é, como a didática, ou mesmo como preparar uma aula, por exemplo.

— Na verdade, a faculdade não nos ensina a ser professor. Aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia em sala de aula. E olha que nem sempre aprenderemos direito – concluiu P4.

• Você acredita que a Teoria de História interfere na prática docente?

Essa segunda questão está diretamente ligada à minha pesquisa, sendo, inclusive, um dos pontos tratados nessa dissertação: a relação entre a Teoria de História e a prática docente do professor de História.

Confesso que aqui eu tive que refazer a pergunta de diferentes formas, pois poucos a entenderam na primeira vez. Mais uma vez, a minha percepção sobre essa dificuldade em compreender a questão se deveu ao desconhecimento das discussões realizadas no ProfHistória acerca da relação professor e pesquisador.

O desinteresse pela Teoria da História se devia ao fato de eles realmente não se perceberem como pesquisadores, mas “somente” como professores (sei que a palavra “somente” já daria aqui uma problematização capaz de gerar outro capítulo, mas fugirei disso. Utilizei esse vocábulo porque foi dito por alguns durante suas respostas).

Após refazer a mesma pergunta de modos distintos, algumas respostas começaram a surgir, porém, confesso que não me senti satisfeito porque, de alguma

forma, eu as direcionei. Penso que ao explicar demais a questão, acabei, mesmo sem que essa fosse a intenção, conduzindo as respostas.

No entanto, pude perceber que entre os participantes haviam discordâncias no modo de ensinar, sendo o método tradicional, expositivo e menos reflexivo o mais praticado por aqueles que haviam se formado há mais tempo, enquanto os que haviam concluído suas licenciaturas mais recentemente, afirmavam aplicar metodologias ativas/participativas e reflexivas em suas aulas.

O contexto social/político em que tais graduações foram concluídas e as instituições nas quais os participantes cursaram suas licenciaturas foram capazes de imprimir uma perspectiva teórica distinta ao ponto de interferir na prática docente dos professores entrevistados? Confesso que não consegui adquirir dados suficientes para responder tal pergunta.

Por fim, finalizei a entrevista com a pergunta crucial da pesquisa:

- **Se alguém lhe perguntasse “Pra que serve estudar História?” o que você responderia?”**

Essa questão se tornou o clímax da conversa, pois envolvia, de certo modo, tanto o objeto quanto o objetivo principal de toda a pesquisa.

Todos comentaram que, de certa forma, já teriam ouvido perguntas semelhantes acerca da relevância dos estudos históricos para a vida fora da escola. Alguns apenas repetiram o que já haviam falado a interlocutores no passado.

Alguns também chegaram a admitir que tais questionamentos também já haviam pairado em suas mentes enquanto estudantes da Educação Básica e até mesmo como graduandos de História.

Eis um breve resumo do que cada participante declarou:⁵

P1 – Eu diria que a História é mais que uma disciplina escolar. Por isso acredito que ela se estende para fora do âmbito escolar e pode ajudar a sociedade de modo geral. Ela, na minha visão, é um instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Diria a essa pessoa que, através do estudo da

⁵ As falas dos participantes das entrevistas descritas são citações indiretas realizadas a partir das observações escritas feitas durante as entrevistas. A falha na captação dos áudios, infelizmente, impossibilitou fazer uma transcrição direta das respostas dos participantes.

história, podemos compreender os processos que moldaram o mundo em que vivemos hoje e identificar padrões que podem ajudar a prevenir erros do passado.

P2 – Estudar História nas escolas é fundamental para a formação crítica, cultural e cidadã dos estudantes. A História nos permite compreender o passado, interpretar o presente e pensar de forma mais consciente sobre o futuro. Por meio dela, aprendemos sobre os acontecimentos que moldaram as sociedades, as lutas por direitos, as conquistas e também os erros cometidos ao longo do tempo. Além disso, o estudo da História é importante para a valorização da identidade individual e coletiva. Ao conhecer a história do seu país, da sua comunidade e até mesmo da sua família, o estudante passa a entender melhor quem ele é e qual o seu lugar na sociedade. Isso fortalece o senso de pertencimento e de responsabilidade social.

P3 – Ouvi uma pergunta semelhante de um aluno do cursinho recentemente. Vou repetir o que disse a ele: Diferente do muitos imaginam, não estudamos História apenas pra passar no Vestibular ou Enem (o aluno que fez tal pergunta parecia ter tal pensamento). A História nos ajuda a ter empatia e respeito às diferenças. Como havia acabado de dar uma aula sobre cultura e história dos povos africanos e indígenas, aproveita para falar sobre como estudar história nos ajuda a compreender as culturas e a importância dos movimentos sociais que lutam para que essas culturas, muitas vezes marginalizadas, possam ser valorizadas. É através da História que refletimos sobre diversidade e igualdade. Só por isso, falei praquele jovem, a História se mostra extremamente importante pra vida em sociedade.

P4 – Já ouvi muito esse tipo de pergunta. O que geralmente respondo é que A história não é apenas sobre o passado, que ela nos ajuda a compreender o presente nos dá ferramentas para construir um futuro mais justo. Enfatizo sempre que estudando história, aprendemos a ter empatia e respeito às diferenças. Sempre procuro contextualizar com o que ocorre atualmente e por isso digo estudar História nos ajuda a enfrentar esse mundo atual marcado pelas fakes News. A guerra contra a desinformação só será vencida com estudantes críticos que não sejam “maria vai com as outras”, ou seja, que não acreditem em tudo que leem e ouvem na internet. Estudar história nos capacita a lutar contra as manipulações que atacam a democracia e os direitos humanos, sob o manto da “liberdade de expressão”. A História é fundamental também para dar voz a grupos historicamente silenciados. Quando

estudamos em sala de aula sobre as lutas dos povos indígenas, dos negros e das mulheres, estamos, na verdade, inspirando os alunos a lutar por justiça e igualdade, a fim de, um dia quem sabe, termos uma sociedade mais empática, tolerante e com justiça social de verdade.

P5 – Diria a essa pessoa que conhecer a História é essencial para que possamos entender as origens das desigualdades sociais, os processos políticos, os movimentos sociais e culturais, e os diferentes modos de vida que coexistem no mundo. Estudar História nos ajudar a desenvolver a empatia, o respeito à diversidade e o pensamento crítico, pois ao estudar diferentes povos, épocas e visões de mundo, o aluno amplia sua compreensão da realidade. Diferente do que muitos pensam, digo sempre aos meus alunos que a História não é apenas um conjunto de datas e nomes, mas um campo de conhecimento que nos ensina a refletir, questionar e agir com consciência. Por isso, acredito que a disciplina História nas escolas é indispensável para a formação de cidadãos mais informados, participativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Todos concordaram com a premissa inicial da pesquisa ao declararem que, sim, estudar é importante para a vida cotidiana dos alunos pois é capaz de lhes fornecer ferramentas para um melhor convívio em sociedade. Comungo do mesmo pensamento dos meus colegas entrevistados. Desde o início desta pesquisa, declarei que a História possui uma relevância para a vida prática e não somente a acadêmica. Certamente minha percepção sobre a relevância da História para a vida prática saiu fortalecida após as declarações ouvidas nas entrevistas.

A parte empírica da pesquisa reservada para a captação dos dados, isto é, a entrevista com os professores de História e o grupo focal com os alunos, trouxe um conceito, que inicialmente não fazia parte da minha pesquisa: a afetividade. Contudo, como alerta o professor José D'Assunção de Barros em seu livro *O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico* (2017),

Iniciar uma Pesquisa [...] trata-se de certo de uma viagem diferente, onde já não se pode contar com um caminho preexistente que bastará ser percorrido após a decisão de partir. [...] A viagem do conhecimento depara-se adicionalmente com a inédita realidade de que o caminho da Pesquisa deve ser construído a cada momento pelo próprio pesquisador. (Barros, 2017, p.9)

Seguindo as orientações de Barros (2017) e acreditando ser relevante para a discussão acerca do ensino de História, reservei alguns parágrafos abaixo para refletir sobre a relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem.

A afetividade, como observada nas conversas que tivemos com as crianças e com os professores, exerce um papel fundamental no processo educativo, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento integral dos alunos.

A escola, enquanto espaço de formação humana, precisa considerar não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os afetivos, que influenciam profundamente o comportamento, a motivação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Como destaca Ferrarezi, “a relação afetiva que se estabelece entre aluno e professor é, sem dúvida, a mais importante, pois dela derivará a motivação para a aprendizagem” (Ferrarezi, 2022, p. 76). Essa relação constitui a base de um ambiente escolar saudável, onde os alunos se sentem acolhidos, respeitados e, portanto, mais dispostos a aprender. Um professor que estabelece laços afetivos positivos com seus alunos contribui significativamente para a autoestima e a autoconfiança deles.

A afetividade não é apenas um elemento complementar ao processo de ensino-aprendizagem, mas um fator determinante, pois “em muitas situações da vida, são os afetos que determinam nosso comportamento” (Bock 2005, p. 190). Na escola, isso se traduz no modo como os alunos reagem às atividades, às regras e aos desafios propostos, sendo mais receptivos quando se sentem emocionalmente seguros.

Além disso, a ausência de afetividade pode comprometer seriamente o ambiente escolar, uma vez que “um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade” (Costa e Souza 2006, p. 12). Isso mostra que o cuidado com os aspectos emocionais da relação docente é tão essencial quanto a preparação dos conteúdos.

É necessário também estarmos atentos às mudanças ocorridas na sociedade, principalmente as que acontecem no novo cenário familiar. Arantes (2003) observa o aumento de dificuldades que as famílias enfrentam para educar as crianças, especialmente no que se refere à imposição de limites e ao enfrentamento da rebeldia. Nesse contexto, a escola e o professor tornam-se ainda mais relevantes como referências afetivas e educadoras na vida do aluno.

Marchand reforça esse papel ao afirmar que “é, sobretudo, o mestre que pode, mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva” (Marchand, 1985, p. 93). Para isso, o professor precisa deixar de tratar os alunos como números ou categorias estáticas, reconhecendo a individualidade e a capacidade de mudança de cada um.

Por fim, os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade (RIBEIRO e JUTRAS, 2006).

III – A CONTRIBUIÇÃO TANGÍVEL DA PESQUISA

Penso que o grande diferencial do Profhistória seja a *dimensão propositiva*.

Diferente do que supõem aqueles que veem o mestrado profissional como inferior, “mais fácil”, ou de menor importância, o Profhistória possui as mesmas exigências que o mestrado acadêmico tradicional – vasta gama de leitura de artigos científicos, pesquisa de campo, publicação etc. – e ainda requer do mestrando uma contribuição tangível para o ensino de História. Em outras palavras, além da dissertação, é exigido do mestrando a elaboração de algo que venha contribuir (na prática) para o ensino de História, auxiliando professores e alunos no processo de ensino-aprendizado dos estudos históricos.

Para Fabiana Fatima do Prado Sedelak Pinheiro e João Paulo Aires (2023),

O produto Educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrando, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um resultado do outro. (Pinheiro; Aires, 2023, p. 12152)

No mestrado profissional, portanto, a dimensão propositiva (anteriormente chamada de ‘produto’ ou ‘produto educacional’) se refere ao resultado tangível e palpável da pesquisa, que pode ser uma sequência didática, um aplicativo, um jogo, um vídeo ou outro material que materialize a pesquisa e possa ser aplicado na prática. É uma forma de tornar pública a pesquisa realizada e de contribuir com a prática pedagógica ou profissional.

Ainda sobre a dimensão propositiva, a Universidade Federal de Santa Maria esclarece que:

O produto, que deve ser resultante da pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, da dissertação, é o resultado palpável e tangível de uma atividade que foi desenvolvida dentro do contexto da pesquisa realizada. Deve ser apresentado em separado à dissertação defendida, entendido integralmente, sem a necessidade de se recorrer à dissertação para a sua compreensão, utilização ou manipulação. Ou seja, deve possuir uma “identidade própria” e ser disponibilizado pelo programa, para que possa ser compartilhado com a comunidade/sociedade, de forma a publicizar e disseminar os conhecimentos gerados no âmbito do programa. (UFMS, 2025).

A contribuição palpável deste trabalho para o ensino de História é, portanto, a produção de um livro paradidático para ser utilizado pelos professores de História com turmas do 6º ano do fundamental II.

O livro, com temas sobre Introdução aos Estudos Históricos, além de temas transversais e interdisciplinares, seguirá a mesma linha de outras obras literárias publicadas.

Entre as publicações que serviram como inspiração estão: *O mundo de Sofia* (1991), do escritor norueguês Jostein Gaarder; *A Língua de Eulália, a novela sociolinguística* (1997), de Marcos Bagno e *O Segredo de Luísa, Uma ideia e uma paixão: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa* (1999), de Fernando Dolabela.

Em *O mundo de Sofia*, Gaarder, através de um romance ficcional, faz uma trajetória do pensamento filosófico do Ocidente desde a antiguidade até a contemporaneidade. A personagem principal é Sofia, uma garota que, próximo de completar seus 15 anos, recebe uma carta misteriosa contendo duas perguntas intrigantes: “Quem é você?” e “Qual a origem do mundo?”. A partir de tais questionamentos, Sofia inicia uma aventura sobre o mundo do conhecimento. O livro pode ser considerado um curso de introdução à Filosofia.

A Língua de Eulália é uma novela onde apresenta a dinamicidade da Língua, buscando esclarecer como surgem as variações linguísticas. A obra faz parte da coleção *Caminhos da Linguística* e conta a história fictícia de três estudantes universitárias dos cursos de Psicologia, Letras e Pedagogia que passam as férias escolares na chácara de sua professora Irene. A personagem principal é Eulália, a empregada da professora Irene. O modo “errado” de falar de Eulália, que inicialmente produz risos nas três universitárias, é o ponto de partida dos diálogos que resultarão num curso prático de Linguística ministrado de forma informal pela professora Irene às três graduandas.

Dolabela, em *O Segredo de Luísa, Uma ideia e uma paixão: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa*, discute sobre o empreendedorismo através da história de Luísa, uma personagem fictícia que vive o dilema entre a conclusão do curso universitário ou a realização de um grande sonho: abrir seu próprio negócio. Através desse romance, o autor apresenta as etapas enfrentadas pela maioria daqueles que desejam empreender: a falta de apoio da família, a busca pelo conhecimento, o rompimento de paradigmas e o desafio de abrir um negócio. Ao leitor

é oferecido um verdadeiro curso de empreendedorismo com um estudo de caso fictício, mas baseado na realidade vivida por diversos empreendedores.

No paradidático *Por que tenho que estudar sobre ‘gente que já morreu’?* trato de temas sobre a introdução dos estudos históricos (conteúdo inicial do 6º ano), além de temas transversais e interdisciplinares que também podem ser usados em outros anos do fundamental II e ensino médio. No livro essas temáticas são abordadas através de um romance fictício onde Cléo, uma estudante do 6º ano, em visita à sua avó Maria Luiza, professora de História aposentada, expõe suas queixas e dúvidas acerca do porquê estudar História e sua relevância para vida prática, além da acadêmica.

A partir dos questionamentos feitos por Cléo, surgem os diálogos onde a professora buscará, além de fazer uma defesa da disciplina História, oferecer à menina informações que a fizesse compreender o quanto os estudos históricos podem ser relevantes para a vida cotidiana dela e para a sociedade de um modo geral.

Neste capítulo da dissertação descrevo como se deu a escolha dos temas abordados no livro e os desafios enfrentados ao longo da sua produção.

Ainda nesse momento, reflito sobre a experiência da aplicação do produto, ou seja, o uso do paradidático em sala de aula, analisando as observações feitas pelos alunos e pela professora que participaram dessa experiência.

O livro didático completo *Por que tenho que estudar sobre ‘gente que já morreu’?* está nos apêndices deste trabalho, no entanto, ainda neste capítulo, aproveito para apresentar o sumário do livro, comentando, brevemente, cada capítulo.

3.1 A PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO

A dimensão propositiva do mestrado profissional é o grande diferencial que o distingue do mestrado acadêmico.

Ao ingressar no ProfHistória as principais dúvidas acerca do mestrado são referentes ao conceito, tipos e à produção da dimensão propositiva da pesquisa. Por isso, ainda no primeiro semestre, os professores abordam bastante sobre as distinções entre os mestrados acadêmico e o profissional, destacando, principalmente a contribuição prática deste último.

Saber que o resultado da pesquisa realizada durante o ProfHistória não ficaria guardado nos arquivos da universidade, mas que poderia chegar às salas de aula e contribuir para o ensino de História, foi, para mim, uma motivação a mais para concluir o mestrado.

Diferente dos meus colegas, que iniciaram suas pesquisas, inclusive os temas, durante as aulas do mestrado, eu já entrei no ProfHistória com uma visão clara do objeto da minha pesquisa e da dimensão propositiva que iria construir ao longo do mestrado. Eram inquietações antigas, desde a época de estudante do antigo 2º grau e que se intensificaram ao longo da graduação e persistiram com a experiência em sala de aula como professor.

Muitas das histórias trazidas no paradidático eu já contava em sala de aula como forma de explicar algo que havia ministrado ou ainda iria ministrar. O que precisaria fazer, portanto, seria, descrevê-las e inseri-las em uma história que fosse interessante para os alunos.

Os temas giram em torno dos conteúdos iniciais do 6º ano do fundamental II, introdução aos estudos históricos, e abordam o objeto de estudo da História, o perfil do historiador, os instrumentos utilizados pelo historiador para investigar o passado, as fontes históricas e a contribuição da História para a sociedade.

Além dos temas relacionados diretamente à História, outras temáticas transversais e interdisciplinares também são apresentadas ao longo dos capítulos, como acontece especialmente no capítulo seis do paradidático, O jogo das lentes, onde o conceito de cosmovisão é desenvolvido e usado para refletir sobre intolerância, preconceito e empatia.

Para a ilustração do paradidático, optamos por uma estudante do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima – UFRR, que, com seu talento, contribuiu com a ludicidade do livro.

Inicialmente foi pensado na possibilidade de envolvermos os próprios alunos na parte da ilustração do livro, no entanto, questões éticas e, principalmente, jurídicas acabaram por nos fazer desistir dessa ideia. A burocracia e o trabalho que seriam despendidos para a busca, escolha e inserção dos pequenos colaboradores, sinceramente, exigiria um gasto de energia e tempo que não tínhamos no momento. Mas fica como uma possibilidade para caso o paradidático venha a ser publicado.

Quanto à publicação do paradidático, um assunto que certamente trataremos após o mestrado, pensamos em inicialmente no formato de E-book e deixá-lo à disposição de professores e alunos nos arquivos do ProfHistória.

Os temas discutidos e as possibilidades dos conceitos a serem tratados em cada capítulo do paradidático são brevemente descritos no tópico abaixo.

3.2 SUMÁRIO COMENTADO DO LIVRO PARADIDÁTICO

Apresentação do livro

Nesta primeira parte, apresento o autor e a motivação de sua produção. Comento também sobre as principais inquietações que me levaram a debruçar-me sobre o objeto da minha pesquisa e a escrever tal obra, assim como os objetivos pretendidos com sua produção.

Capítulo 01: Um final de semana “histórico”

No primeiro capítulo, apresento as principais personagens do romance: Cléo, uma menina de 11 anos, questionadora e inquieta, estudante do 6º ano em uma escola pública e sua avó Maria Luiza, professora de História aposentada de uma universidade federal. A história começa quando Cléo, por causa de uma viagem a trabalho da sua mãe, vai passar um fim de semana na casa da avó.

Capítulo 02: Pra que estudar sobre ‘gente morta’?

Já na casa da avó, não demora muito para que Cléo, ao ter que realizar um trabalho de História, comece a mostrar seu descontentamento com a disciplina, questionando o porquê de tanta preocupação com o passado, uma vez que se trata de “coisas e pessoas que não existem mais”.

— A matemática é importante! – Continua a menina com sua revolta – Mesmo não gostando muito, sei que tem utilidade na hora em que eu for comprar ou vender algo. Português também é extremamente importante! Aprender a ler e a escrever é algo fundamental para as pessoas! Estudar

Geografia também tem sua utilidade. Posso usar os conhecimentos das aulas de Geografia quando for viajar, por exemplo. Até Artes tem sua importância! – Exclama elevando a voz – *Ela diverte, colore o ambiente e alegra as pessoas! Mas... História? Para que servem as aulas de História? Onde vou usar na minha vida? Só serve para fazer provas!*

Maria Luiza ouve as lamentações de Cléo em silêncio, esperando o momento oportuno para responder as indagações da neta.

Os acontecimentos que se seguirão, ao longo dos dias em que Cléo estará com a avó, produzirão diálogos entre as personagens que desencadearão numa espécie de minicurso de introdução aos estudos históricos, onde a professora aposentada, além de fazer uma apologia da sua área de pesquisa, apontará alguns princípios fundamentais do perfil do historiador e da pesquisa em História, buscando demonstrar a relevância do ensino de História nas escolas e, consequentemente, para a sociedade.

Capítulo 03: O que você comeu, Cléo?

O momento oportuno para responder aos questionamentos da neta chega quando Cléo precisa ir ao médico devido a uma forte dor no estômago.

A consulta médica será usada pela professora de História aposentada como ponto de partida para revelar à Cléo alguns princípios dos estudos históricos e refletir sobre o trabalho de um historiador.

Durante a consulta, a avó observa que o médico faz vários questionamentos acerca do passado de Cléo – o que havia comido na noite anterior, se havia casos de diabetes ou hipertensão na família, se Cléo já havia manifestado reação alérgica a algum medicamento ou alimento etc.

No carro, de volta para a casa, Maria Luiza, dando início às lições sobre a História que Cléo obterá nesse fim de semana, explica à neta que, tal como o médico procedeu na sua consulta, o historiador investiga o passado, porém sua preocupação é com o presente.

— *O médico não quis saber o que você comeu ontem apenas por curiosidade e sim, porque queria entender o que estava acontecendo com você hoje, no presente. O recuo ao passado é, portanto, uma estratégia utilizada para a compreensão do presente*” – concluiu a avó.

O objeto de pesquisa do historiador – o que ele estuda – os instrumentos utilizados pelo historiador para investigar o passado – as fontes históricas – e seus métodos de pesquisa serão explicados pela avó no carro durante a volta para casa, numa linguagem simples e acessível à idade da neta.

Capítulo 04: A Misteriosa Receita do Peru de Natal

Neste capítulo, Cléo está à mesa com a avó saboreando uma deliciosa coxa de peru assada.

Ao expressar seu apreço pelos dons culinários da avó, Cléo questiona sobre o modo de preparo e os temperos usados para a assar a ave. Maria Luiza então revela à neta que aquela era uma receita que estava na sua família há muitos anos, que fora criada pela sua avó (bisavó de Cléo), e que o prato fazia parte de uma tradição da família de Cléo. A menina curiosa, então, insiste para que a avó lhe conte mais sobre essa tradição familiar.

Aproveitando a curiosidade da neta, a professora aposentada dá continuidade ao “minicurso de História” que havia iniciado no dia anterior e, de uma hora para outra, a mesa de jantar se transforma em uma sala de aula.

Maria Luiza então explica que aquela receita já havia causado briga na família e que, em certa ocasião, o modo original de seu preparo foi alterado.

Tudo havia começado com a bisavó de Cléo, dona Irene, cozinheira de mão cheia que, a pedidos dos parentes, resolveu escrever suas receitas culinárias, à mão, em um pequeno caderno. Mãe de três meninas, dona Irene passou a presentear, com uma cópia do seu caderninho de receitas (também escrita à mão), cada filha recém-casada. Esta filha, ao receber o caderno de receitas, ficava responsável pelo preparo do famoso peru assado no natal daquele ano – receita natalina mais apreciada do caderninho de dona Irene – dando início, assim, à tradição familiar que foi seguida pelas filhas, isto é, as filhas da dona Irene também passaram a presentear suas filhas recém-casadas com uma cópia escrita à mão do caderninho de receitas.

Porém, chegou a vez da neta mais nova de dona Irene casar e receber o caderninho de receitas de presente. Estava chegando o Natal e a neta caçula começou a comprar os ingredientes necessários para preparar o

famoso peru assado da dona Irene. No entanto, ao ler a receita, a neta mais nova achou estranho o modo de preparo.

No caderno, estava descrito que, antes de levar ao forno, ela deveria retirar as duas coxas do peru e assá-las separadamente, juntando-as novamente com espetos de madeira após assadas, para, assim, levar o peru inteiro à mesa. Como a neta era muito curiosa e “perguntadeira”, resolveu telefonar para as irmãs mais velhas (que já haviam preparado a receita, já que receberam o caderninho antes dela), perguntando o porquê da retirada das coxas e assá-las separadamente.

Seria para que o tempero penetrasse melhor? A carne ficaria mais macia e suculenta? Havia alguma explicação lógica para tal procedimento? Os questionamentos feitos às irmãs foram em vão. Nenhuma delas sabia dizer o motivo da retirada das coxas do peru. Apenas fizeram o que estava escrito. *“Sempre foi feito assim”*, disse uma das irmãs. *“Você sempre arrumando problema com seus questionamentos. Não quer fazer, deixa que eu faço”*, acusou a outra. Não adiantou a neta mais nova dizer que não era má vontade, que iria fazer a receita, que apenas queria entender o porquê.

Não satisfeita com as respostas das irmãs, a jovem resolve ligar para a sua mãe que, tal como suas irmãs, diz nunca ter questionado a receita, que apenas seguia o que estava escrito. Porém, conhecendo a personalidade curiosa e inquieta da filha caçula, a mãe da moça recomendou que falasse com a sua avó, já que esta havia chegado do sítio estava passando uns dias na cidade.

Ora ninguém melhor do que a própria autora para desvendar o mistério daquela receita, pensou a neta.

Com a avó ao telefone, a moça passa a lhe contar toda a odisseia percorrida a fim de encontrar a resposta para a misteriosa receita do peru de natal. Após o questionamento sobre o modo de preparo inusitado, a neta recebe da criadora da receita a resposta que, além de desvendar o mistério, causaria espanto e risos do outro lado da linha:

— *O forno do meu fogão era muito pequeno, minha neta. Não cabia o peru inteiro* – revelou a avó.

Pronto. Revelado o mistério.

Cléo, se acabando em risos, pergunta quem era a neta atrevida, o que prontamente a avó responde, “eu”.

— *A senhora acabou com a tradição da família* – disse Cléo às gargalhadas.

— *Não. De forma alguma* – defendeu-se a avó. *Naquele Natal eu preparei o peru conforme a receita, apenas não tive que retirar as coxas, assei o peru inteiro já que meu forno era grande o suficiente. Quando sua mãe casou, dei continuidade à tradição familiar dando a ela uma cópia do caderninho de receitas da sua bisa, agora digitado e com fotos dos pratos prontos, e não mais escrito à mão. Você, ao se casar, certamente receberá da sua mãe uma cópia das receitas da sua bisa Irene, dando continuidade à tradição da nossa família. Pode ter havido alterações no preparo e também no livrinho de receitas, mas a tradição continuou.*

A misteriosa receita do peru de natal passa a ser o gancho para que Maria Luiza comece a apontar alguns aspectos importantes do perfil do historiador e da relevância do ensino de História nas escolas.

Nesse capítulo, aproveitando os diálogos que seguem, o professor pode trabalhar a habilidade de questionar que a disciplina História pode desenvolver no aluno, para que este não seja apenas alguém que *repita* procedimentos, feito uma máquina, mas que *reflita* sobre o mundo ao seu redor.

Conceitos como *rupturas* e *continuidades* também podem ser abordados aqui, uma vez que os diálogos acerca da mudança do modo de preparo da receita podem levar o aluno perceber que, tal como o fogão da dona Irene, o mundo e as sociedades sofrem alterações. Atitudes que no passado poderiam ser aceitas com normalidade, nos dias atuais não cabem mais (*rupturas*), e que, apesar das mudanças do contexto histórico, existem tradições que persistem ao longo do tempo, como foi o caso da tradição da família de Cléo, que, mesmo sofrendo alterações, sua essência foi preservada.

Tradição, ancestralidade e *família* são outros conceitos que podem ser abordados nesse capítulo.

Levar os alunos a perceberem que o modelo de família, onde o pai saía para trabalhar e a mãe ficava em casa cuidando dos filhos, embora há muito não exista mais na maioria das casas, não fez com que a família

desaparecesse. O respeito e o carinho entre os entes, a essência de uma família, permanecem, mesmo que com configurações familiares diferentes.

Capítulo 05: O álbum de fotos⁶

A visão sobre o passado depende da visão que se tem sobre o presente.

Neste capítulo, os diálogos começam quando Cléo encontra um álbum de fotos antigas.

Ao folhear o álbum, Cléo questiona a avó sobre as fotos do baile de debutantes. Maria Luiza então passa a contar como foi aquela noite tão importante para ela e sua família. Revela também que houve uma época, quando tinha por volta de 25 anos de idade, que não gostava de olhar para aquelas fotos. Achava o vestido ridículo, o cabelo espalhafatoso, muito gasto para apenas uma noite.

Aos 25 anos, ela queria conhecer o mundo. Acreditava que, ao invés da festa, deveria ter usado todo aquele dinheiro para viajar, conhecer lugares e pessoas diferentes.

No entanto, agora, aos 75 anos, ela olha as fotos, as mesmas fotos, com um olhar diferente.

De repente, o vestido ficara elegante novamente e o penteado já não era tão feio quanto há cinquenta anos. O que havia mudado? As fotos eram as mesmas. O baile, o vestido, o cabelo, tudo era o mesmo. Nada havia sido alterado.

Nada? O fato registrado permanecia inalterado, porém algo muito importante havia sofrido transformações: o olhar para o passado.

Aos 25 anos, a moça alegre, cheia de sonhos e com um mundo para desvendar, olhava aquelas fotos com desdém, agora, aos 75, aquela senhora idosa e nostálgica apreciava aquele álbum com saudades.

Quando o presente se altera, a visão sobre o passado também muda.

Neste capítulo, poderá ser trabalhado as concepções historiográficas, isto é, o modo de narrar o passado. Como a Idade Média, tão admirada pelos

⁶Inspirado livremente na história contada pelo professor Leandro Karnal na introdução do livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, organizado por Karnal.

românticos, pode ter sido desprezada pelos humanistas italianos ao ponto de ser chamada de “idade das trevas”? A explicação pode estar na visão que cada grupo possuía do seu PRESENTE.

A questão do revisionismo histórico tão comum em nossos dias, pode ser trabalhado neste capítulo. O perigo de tratar o passado apenas com a subjetividade do pesquisador, sem levar em conta a objetividade contida nas fontes. Alertar que as mudanças no contexto histórico, apesar de inevitáveis, não devem ser usadas para revisar o passado com a finalidade de legitimar preconceitos, intolerâncias e violências já denunciadas e combatidas pela historiografia.

Dentre alguns objetivos deste capítulo está a possibilidade de levar o aluno, através das reflexões provocadas pelos diálogos entre Cléo e sua avó, a compreender que a pesquisa em História pode sofrer variações em suas narrativas, dependendo do lugar social do narrador e dos interesses por trás delas.

Pode-se, ainda, exercitar o senso crítico do aluno, levando-o a estar atento não somente ao que é dito, mas também em quem diz, salientando que o ensino de História nas escolas pode contribuir de modo significativo com a sociedade ao possibilitar a formação de leitores críticos, principalmente num momento em que a internet está cheia de gente que acredita ser capaz de opinar sobre tudo, inclusive sobre a história.

Capítulo 06: O jogo das lentes

Neste capítulo, Cléo, ainda revirando as caixas de brinquedos, encontra um kit contendo vários óculos com lentes coloridas. Curiosa, a menina coloca alguns dos óculos e percebe que, dependendo da lente, as paredes do quarto (originalmente pintadas de branco) mudam de cor.

— *Quando coloco os óculos de lentes azuis, o quarto todo parece o céu* – exclamou a menina.

— *Mas quando coloco as lentes pretas, parece que a senhora desligou as luzes do quarto; fica tudo escuro* – admirou-se Cléo.

A professora aposentada, com seu faro aguçado, percebe, ali, um momento oportuno para mostrar à neta como o ensino de História pode ser relevante para a vida em sociedade.

A avó incentivou a neta a experimentar todos os óculos e perguntou se ela já havia estudado sobre as cores na escola. Cléo responde que sim, que nas aulas de arte a professora havia falado sobre cores primárias e secundárias, que a mistura de duas ou mais cores pode gerar outras cores diferentes etc.

Maria Luiza, percebendo que Cléo estava aproveitando para se exibir, mostrando todo o seu conhecimento sobre as cores, interrompe a “palestra” da neta.

— *Muito bem, você parece gostar muito de Artes, mas você saberia me dizer o que tem a ver essa brincadeira das lentes com o ensino de História?*

— *Com História? A senhora vê História em tudo!!* – exclamou a menina.

A avó, então, aproveita para refletir com a neta sobre o conceito de *cosmovisão*, revelando que todos nós possuímos lentes com as quais enxergamos o mundo ao nosso redor. Explica que tais lentes nos foram colocadas no decorrer da nossa existência. A família a que pertencemos, a escola onde estudamos, a igreja que frequentamos, os nossos amigos e tudo mais em nossa volta vão moldando essas lentes em nós. Alguns, em algum momento na vida, percebem que possuem lentes. Outros, contudo, vão morrer acreditando que nunca as usaram.

Maria Luiza enfatiza que, para viver em sociedade, é necessário aprender a nos colocarmos no lugar do outro, isto é, desenvolvermos a habilidade de trocar de lentes. Porém, alerta a neta de que tal habilidade exige tanto *paciência* quanto *humildade*. Humildade para reconhecer que nossa lente não é a única, mas que existem várias e diversas; e paciência para lidar com aqueles que ainda não se deram conta das lentes que usam.

— *Pessoas que não admitem a existência de outras lentes são extremamente difíceis de conviver. Haja paciência!* – suspirou a avó.

— *Quando analisamos o passado, percebemos que todos os grandes conflitos na história da humanidade foram, na verdade, frutos da tentativa de impor uma lente sobre as demais. Lentes divergentes não é o perigo, muito*

pelo contrário. O grande mal da humanidade é a lente única. Todas as vezes que tentaram implementar uma ‘lente universal’, milhares de vidas foram ceifadas – filosofou a professora.

Maria Luiza lembra à neta da conversa que tiveram depois da consulta médica: o historiador não está preocupado com o passado, mas o utiliza para tentar compreender o presente.

Dentre as muitas reflexões que podem ser realizadas neste capítulo, podemos destacar a possibilidade de levar o aluno a compreender que crenças e tradições, vistas muitas vezes como “verdades absolutas” e defendidas com “unhas e dentes” ao ponto gerar guerras e mortes, são construções históricas que foram se edificando ao longo do tempo e estão sujeitas a variações conforme a sociedade sofre transformações.

Este capítulo será um ótimo momento para se trabalhar a tolerância e o respeito às diferenças. Questões como *preconceito* e *racismo* também podem ser abordados neste capítulo.

Capítulo 07: De volta para casa

No último capítulo, Cléo despede-se e volta para a casa levando na mochila muito mais do que roupas e biscoitos assados pela avó.

A menina também carregará consigo um novo modo de olhar a disciplina História, após tantos conhecimentos adquiridos durante o fim de semana, passando a perceber a relevância dos estudos históricos para a sua vida cotidiana. Afinal de contas, *“qual seria o momento mais oportuno para tratar de temas tão relevantes para a vida em sociedade do que as aulas de História?”* – conclui a menina.

Enquanto Maria Luiza vê o carro que leva a sua neta se distanciando, um desejo paira em sua mente: que aquela menina curiosa e resmungona passe a considerar, a partir daquele fim de semana, a disciplina História relevante para a sua vida cotidiana.

Pequeno dicionário de palavras e expressões

Esta parte destina-se a ampliar o vocabulário do leitor.

Durante a produção do livro, alguns professores mencionaram o uso de palavras “difíceis” para crianças do 6º ano, contudo, a utilização de vocábulos raramente usados por crianças dessa faixa etária, 10 a 12 anos, foi proposital.

O conhecimento de novas palavras é uma das funções de uma obra literária, uma vez que o aumento do vocabulário ajudará o aluno tanto na leitura de outros livros quanto na própria escrita.

Este pequeno dicionário tende a ser um ponto de partida, pois o aluno é incentivado a buscar conhecer outras palavras além daquelas que encontrará neste tópico, pesquisando em dicionários, na internet ou mesmo perguntando para o seu professor e familiares.

3.3 USANDO O PARADIDÁTICO EM SALA DE AULA

Um momento muito importante da pesquisa foi a utilização do paradidático como principal instrumento didático em uma aula de História.

Esse experimento, que considero o ápice de todo o trabalho, revelaria finalmente se a dimensão propositiva da pesquisa, o livro paradidático, realmente poderia ser considerada como uma contribuição relevante para o ensino de História.

Abaixo narraremos, a partir do relato da professora que ministrou a aula, como ocorreu tal experiência, tendo, como ilustração desse momento, os registros fotográficos feitos pela professora.

Considerações iniciais sobre o experimento

A aula foi ministrada numa escola estadual localizada no Cantá, cidade do interior do estado de Roraima, distante cerca de 79 km da capital Boa Vista.

Para cumprir as exigências do Conselho de Ética sobre o sigilo e anonimato das fontes foram omitidos nomes da escola, assim como o da professora que ministrou a aula e dos alunos que participaram.

O público alvo foi alunos do 6º ano do fundamental II, composto por crianças de dez e onze anos de idade.

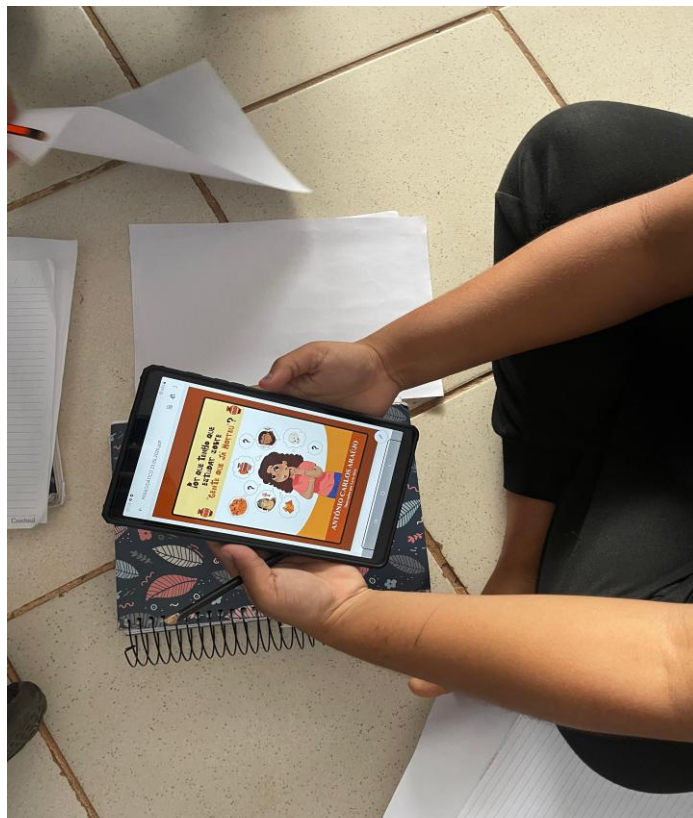
A professora que ministrou a aula graduou-se em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Roraima – UFRR em 2021, atua como professora efetiva do Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED/RR há um pouco mais de três anos e está concluindo o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

Dezoito crianças participaram da aula experimental, apesar da turma ser composta por vinte e três alunos no total.

Devido à ausência de exemplares impressos do livro, foram disponibilizados os tablets da escola onde os alunos puderam ler o paradidático no formato pdf. Como a escola possuía apenas cinco tablets, a professora organizou a turma em pequenos grupos, sendo três grupos com quatro alunos e dois com três. A professora enfatizou que os grupos foram escolhidos pelos próprios alunos, tornando a escolha por afinidades entre os colegas.

Preparativos anteriores à aula

Antes da ministração da aula, a professora leu o livro paradidático para conhecer o conteúdo e pensar a melhor forma de usá-lo em sala de aula, levando em conta à realidade da escola e dos alunos. Percebendo que alguns alunos ainda não dominavam a leitura, a professora optou em usar os tablets para ler o livro em sala de aula junto com os alunos. Dessa forma, alguns alunos puderam reverter os parágrafos em voz alta, enquanto os demais acompanhavam a leitura e observavam as ilustrações.



A professora no dia anterior “baixou” o pdf do paradidático nos tablets, tendo o cuidado de carregar as baterias do dispositivo para que não houvesse nenhum imprevisto no momento da aula.

A aula foi planejada para duas horas seguidas e tinha como objetivo principal reforçar os conhecimentos já compartilhados em aulas anteriores sobre a introdução aos estudos históricos, onde foram abordados temas como o objeto de estudo da História, fontes históricas e o papel do historiador.

Devido à leitura anterior, a professora escolheu os três primeiros capítulos do livro para ler com a turma, enfatizando o capítulo três onde tais temáticas são tratadas mais diretamente.

Desenvolvimento da aula

Seguindo o plano que havia preparado anteriormente, a aula iniciou com a apresentação do livro. Segundo a professora, os alunos acharam a capa bonita e o título um pouco enigmático.

Já na leitura do primeiro capítulo, onde as principais personagens são apresentadas, alguns se identificaram com a Cléo, principalmente na questão do constante uso do smartphone.

No capítulo, quando a personagem Cléo já se encontra na casa da avó e começa a verbalizar suas queixas sobre o ensino de História, enquanto saboreia uma deliciosa macarronada preparada pela avó Maria Luiza, os alunos criam uma conexão com personagem. “*Professora, essa menina é muito chata*” – interrompeu um dos alunos. “*Ela pergunta demais!*” – exclamou outro. Essa interação é um ótimo sinal.

Demonstra que estão vivenciando a história, que o livro provocou neles sensações e emoções que possibilitam a internalização do conteúdo trazido pelo paradiático.

Enquanto alguns ainda criticavam a “perguntadeira” Cléo, outros se voltavam para a comida que a menina degustava: a macarronada feita pela avó. *“Eu amo macarronada também, professora”* – confessou uma das alunas, seguida por muitos colegas que também se diziam apreciadores de massas. Apesar de fugirem do objetivo da aula, a professora incentivou os alunos a falarem dos seus pratos favoritos, criando assim mais um momento de interação com a história, como se a menina Cléo fosse mais uma colega da turma. Para iniciar a reflexão sobre a relevância da História para a vida prática, a professora aproveita uma das falas da menina e questiona a sua turma: “Vocês concordam com a Cléo quando ela diz que as aulas de História só servem para fazer provas, passar no vestibular ou no Enem?”

Segundo a professora, alguns alunos responderam que não, porém não souberam explicar o porquê.

Tal como a avó Maria Luiza agiu com a neta, a professora falou à turma que os questionamentos precisam ser verbalizados, que a dúvida é um componente importantíssimo do processo ensino-



aprendizagem, e incentivou os alunos a perguntarem sempre que sentirem que não compreenderam algo. Nesse momento, a professora lembrou o propósito do livro que era levar os leitores a perceberem a relevância dos estudos históricos para a sociedade.

Durante a leitura do capítulo três, a participação dos alunos se intensificou ainda mais, uma vez que os temas tratados nesse capítulo já haviam sido abordados pela professora em aulas anteriores.

Segundo o relato da professora, os alunos ficaram impressionados com o exemplo trazido nesse capítulo, onde a consulta médica de Cléo se torna o ponto de partida para explicar o modo como o historiador trabalha.

O depoimento da professora sobre esse momento foi de suma importância e encheu o coração de alegria. Segundo a minha colega de trabalho, *“é impressionante com a personagem da avó, Maria Luiza, consegue ensinar de forma simples e clara o que por vezes é muito difícil passar na sala de aula”*.



A professora enfatizou que os alunos repetiram diversas falas da vó Malu, evidenciando que algumas frases do livro se tornaram marcantes para as crianças.

“O historiador investiga o passado, porém sua preocupação é com o presente” – repetiu um dos meninos – *“muito interessante essa frase”* – concluiu outro.

Ao decorrer da leitura do capítulo três, a professora a todo momento ouvia frases como: *“a senhora já falou sobre isso na aula passada”* e *“professora, isso caiu na nossa prova”*, o que a fez perceber que o paradidático poderia ser uma ótima forma de aprofundar os conhecimentos ministrados em outros modelos de aulas.

O terceiro capítulo possibilitou também aos alunos a exibição dos conhecimentos que já detinham, ao ponto de muitos questionamentos feitos pela menina Cléo serem respondidas pela turma antes mesmo da vó Malu, o que levou a professora a concluir que o paradidático também poderia ser usado para a verificação de aprendizado de conhecimentos compartilhados em aulas anteriores.

Atividade pós leitura

Após a conclusão da leitura dos três primeiros capítulos, a professora solicitou que eles expressassem, em forma de desenhos ou de texto, aquilo que mais lhes chamou atenção no livro.

Alguns desenharam a Cléo dialogando com a avó enquanto outros escreveram frases que haviam sido marcantes para eles.

No final da aula, todos verbalizaram ter gostado muito do livro e manifestaram o desejo de continuarem a leitura dos outros capítulos do paradidático nas próximas aulas.

Por fim a professora que ministrou a aula descreveu a experiência como gratificante e rica em aprendizado, tanto para os alunos quanto para ela, e ressaltou que, na sua percepção, o paradidático não limita às turmas do 6º ano, podendo ser utilizado em outras turmas, inclusive do ensino médio, uma vez que traz temas muito relevantes para alunos de outras faixas etárias.

Questionada se usaria o livro em outras turmas e se o recomendaria a outros colegas professores, ela prontamente respondeu que sim, evidenciando que a dimensão propositiva da pesquisa tem a possibilidade de se tornar uma contribuição tangível para o ensino de História nas escolas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se debruçou sobre o ensino de História e buscou responder a problemática da pesquisa, isto é, se o ensino de História nas escolas, principalmente em turmas do 6º ano do fundamental II, possui alguma relevância para vida cotidiana dos alunos, e não somente para a vida acadêmica deles.

A investigação iniciou com a revisão bibliográfica a fim de ficar a par do que outros pesquisadores já haviam escrito sobre o tema da pesquisa, mesmo que abordando problemáticas distintas. Esse momento, muito importante para a pesquisa, contribuiu para evidenciar a relevância do tema da pesquisa, uma vez que se verificou que muitos pesquisadores já haviam se debruçado sobre o mesmo objeto de estudo.

Além da revisão de literatura, foi realizada também a busca por teóricos que ajudasse a compreender os conceitos fundamentais da pesquisa. Consciência histórica, Literacia, Didática da História e a relação entre a Teoria e o ensino de História foram alguns dos conceitos que foram refletidos com a apropriação de trabalhos de autores reconhecidos na historiografia acadêmica como Jhon Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Luís Fernando Cerri entre outros.

Após a reflexão teórica, a investigação se deu através de oitivas dos principais sujeitos da pesquisa: alunos e professores.

Através de um grupo focal, ouvimos o que alunos do 6º ano do fundamental II, de uma escola estadual, localizada numa cidade do interior do estado de Roraima, pensam acerca da disciplina História, principalmente, sobre a percepção sobre a relevância desse componente escolar para a vida prática deles. De modo geral, os alunos ouvidos declararam gostar de História e a consideravam importante para suas vidas práticas, mesmo não conseguindo explicar como essa relevância se daria na vida cotidiana. Ficou claro que o apreço pela disciplina estava diretamente relacionado com a admiração, carinho e respeito que os alunos possuíam pela sua professora de História. Já mencionamos no tópico 2.1 desta dissertação, onde refletimos sobre a experiência com os alunos (mas penso ser importante frisar nesse momento também) que a palavra chave do grupo focal foi '*afeto*'. Sem dúvida, a afetividade promovida pela professora levou aqueles alunos, não somente a gostar da disciplina História, mas também a perceberem a relevância dela para as suas vidas cotidianas.

Outro momento de empiria da pesquisa ocorreu através das conversas realizadas com professores de História. Como já dissemos no tópico 2.2, o método de

obtenção de dados, antes pensado como um grupo focal constituído de professores de História, foi alterado por conversas informais e individualizadas.

Além da forma, os participantes desse momento também foram alterados, uma vez que aqueles que inicialmente foram convidados, não puderam participar dessa experiência devido os compromissos. Acredito que apesar das mudanças não programadas, os objetivos do experimento foram alcançados. Pude ouvir, daqueles que estão “à frente da batalha” a mais tempo que eu, suas percepções sobre o ensino de História nas escolas, principalmente no que se refere à relevância da História para a vida prática dos alunos.

A construção da dimensão propositiva, isto é, a produção do livro paradidático, a materialização da contribuição da pesquisa para o ensino de História, foi um dos pontos mais desafiadores durante todo o processo deste trabalho. Apesar de exaustivo, foi, ao mesmo tempo, prazeroso testemunhar o nascimento de algo que há muito havíamos sonhado: transformar em um livro as histórias que utilizava em sala de aula com os meus alunos.

Havia o desafio de abordar temas complexos de uma forma simples, lúdica e didática sem deixar de lado a reflexão que os eles requerem, sucumbindo a uma abordagem superficial, simplista e tampouco impositiva.

Mais do que informar, o objetivo do paradidático é provocar reflexões e contribuir com discussões que possibilitem o aprofundamento sobre temas tratados em sala de aula. Acredito que, de certa forma, os objetivos do paradidático também foram alcançados. Pelo menos foi o que percebido através das observações dos colegas professores que tiveram contato com o livro e também dos alunos que puderam, em uma aula, utilizar o livro como instrumento didático.

Em síntese, os resultados da pesquisa nos mostraram que a relevância do ensino de História nas escolas ainda é um assunto controverso. O que observei foi que, até mesmo entre os professores de História, foi difícil explicar, de forma clara e sucinta, a relevância do ensino de História para a vida prática.

Apesar de considerar que a pesquisa de modo geral trouxe resultados positivos que poderão contribuir com o ensino de História, é preciso admitir que resultados melhores poderiam ser alcançados se alguns erros e percalços que ocorre ao longo da pesquisa pudessem ter sido evitados.

A parte teórica poderia ter sido bem mais explorada, inclusive incluindo teóricos que destoaassem da premissa inicial da pesquisa, isto é, teóricos que não veem na História uma relevância para a vida prática.

Confesso que coloquei um foco especial no livro paradidático, a contribuição tangível da pesquisa, e, de certa forma, dei menos atenção à discussão teórica, contudo, em minha defesa, recorro à Margarida Dias (2022), reconhecida no meio do ProfHistória, por seus trabalhos no campo do Ensino de História, que destaca que os trabalhos resultantes das pesquisas no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, devem estar voltados para a contribuição para a dimensão propositiva, sendo esta a principal diferença entre o mestrado profissional e o mestrado tradicional, conhecido como mestrado acadêmico.

Preciso destacar também minha inexperiência com o instrumento de coletas de dados que usei para as conversas com os alunos, o grupo focal. Essa falta de experiência me levou a não fazer as preparações necessárias para a realização desse experimento, como a aquisição de instrumentos adequados para a captação de áudio e vídeo, o local apropriado para a roda de conversas, a elaboração de um melhor roteiro da dinâmica.

A falta de equipamentos e lugares adequados também ocorreu com as entrevistas com os professores. Muitas das conversas aconteceram no intervalo de descanso dos meus colegas, entre a saída de uma escola para outra. Mesmo doando gentilmente, penso ter sido um grande ter tirado um precioso tempo reservado para o descanso deles.

Passado todo esse tempo, ao olhar para trás, penso que muitas coisas eu faria diferente, porém, não como uma tentativa de justificar as falhas cometidos ao longo da pesquisa, e sim para demonstrar a formação continuada do professor é árdua, contudo, necessária, não posso deixar de mencionar que todo esse trabalho de pesquisa e a produção do livro paradidático, resultante dos dois anos e meio em que estivemos no ProfHistória, foram realizados paralelamente aos trabalhos em sala de aula.

Deixo esse alerta aos meus colegas que pretendem no futuro entrar no ProfHistória: é possível, sim, conquistar o mestrado profissional mesmo sem se afastar da sala de aula, porém é muito desgastante.

Não tenho dúvida de que, se o tempo dedicado às atividades do professor (preparação de planos de aula, elaboração e correção de provas, reuniões

pedagógicas etc.) fossem direcionados ao pesquisador (leituras, participação em eventos, pesquisa e escrita) certamente o crescimento como mestrando e o trabalho final seriam bem melhores.

Penso que a relevância do ensino de História para a vida prática é um tema que ainda requer bastante discussão e esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para que outros pesquisadores se aprofundem nessa investigação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 28-41.

ABUD, Kátia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (uyi.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007. p.107-117.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 66-78.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, n. III, p. 13-21, 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, v. Especial, p. 93-112, 2006.

BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação Histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011. p. 21-48.

BERGMANN, Klauss. A História na reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKI, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 73-92.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**: edição anotada por Étienne Bloch. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSCH, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Editora Ática, 2007.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 21-32, jul. 2006.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n.51, p. 163-184, jan/jun. 2012.

CAINELLI, Marlene. Investigando as práticas de ensino de professores de história na educação básica (Brasil - 1998 - 2016). In: RIBEIRO, C. P. et al. Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2017. p. 848-865.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jan/jun. 2008.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CAVALCANTI, Erivaldo Vicente. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais - História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, A. H. et al. **Ensino de história e educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: Ed. UEPG, v. II, 2012. p. 121-134.

CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, Londrina, p. 131-152, jan/jun. 2009.

CERRI, Luiz Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**. 149-154, Ano X, Nº 20, 1º Semestre, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004

COLLINGWOOD, Robin George. **Essays in the Philosophy of History**. Austin: University of Texas Press, 1965a, p. 90-103.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história.** 5. ed. Lisboa: Presença, 1981.

COSTA, Ricardo da. Para que serve a História? Para nada... **SINAIS** - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.03, v.1, Junho. 2008. pp.43-70.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 93-104.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Maria Laura. **O livro didático de História no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982. Teses da educação: 9.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARELLO, Arlette. Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da História escolar**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. Cap. 14, p. 265-280.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. Educativa, publicação interna, p.1-7, Fev/1999. Disponível em: Acesso em: set.2024.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Cap. 16, p. 291-308.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, v. Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. **Horizontes Fundidos?** Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres, 2015.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Educação histórica e museus**. Minho: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19- 42, out/dez. 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p. 13-29, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura. Construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. Cap. 1, p. 31-47.

MACEDO, J. R. História e livro didático: o ponto de vista de um autor. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 289-302.

MANOEL, Ivan. O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Conteúdos e didática da história**, Franca, maio. 2012.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MELLO, Ricardo Marques de. O que é teoria da história? Três significados possíveis. **História e Perspectivas**, Uberlândia (46), 365-400, jan/jun. 2012.

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio História, São Paulo, vol. 38, e2019018, 2019.

MIMESSE, Eliane. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

MOREIRA, M. G. **As fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a Criança e o Ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 8, p. 145-172.

OLIVEIRA, Tiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PINSK, Jaime; PINSK, Carla. Por uma História prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**, 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2015.

PRADO, Eliane Mimesse. **Trajetórias do ensino de história: práticas pedagógicas, normas e fontes**. Curitiba: Prismas, 2017.

PRADO, Eliane Mimesse; FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Apropriações docentes acerca da disciplina história: cenário conciso 1970-2000. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 42, a.12, p. 146-163, jul/dez. 2015.

RAGO, Margareth. O Historiador e o Tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 2, p. 25-48.

REIS, José Calos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3. ed. 6. reimp. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 158.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul/dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTIAGO JR, Francisco das Chagas Fernandes; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho (orgs.). **Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática**. Ananindeua: Cabana, 2022.

RÜSEN, jörn. Razão Histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 1, n. 16, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. V, p. 147-163, out. 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria Braga. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. Cadernos Paulo Freire – v. 4.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUZA, José Josberto Montenegro. Didática da História: mediadora entre teoria e ensino de História? **História e Diversidade** [on-line], Cáceres, v. 4, n. 1, p. 39-53, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/24/4>. Acesso em: 29 abr 2017.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 7, p. 109-144.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. In: BARCA, Isabel (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd, 2008. p. 75-92.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A Construção da Evidência Histórica**: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho/PT: CIEd, 2007.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 181-198, Jan/abr 2015. 159.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. A importância da Evidência Histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 143-166.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

URBAN, Ana Cláudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Eu conto História**. Curitiba: Base Editora, 2008.

APÊNDICES

1. DOCUMENTOS EXIGIDOS PELO CONSELHO DE ÉTICA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À
ESCOLA ESTADUAL

A/C Prof. /Gestor(a)

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Eu, *Antônio Carlos Cavalcante Lima de Araújo*, discente do curso de Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal de Roraima – UFRR, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa, com as turmas do 6º ano desta escola, intitulada “*Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental*”.

A pesquisa estará sob a minha responsabilidade e desde já assumo o compromisso de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Mestrando Antônio Carlos C. L. de Araújo

Contatos: whatsapp: [REDACTED]

Orientadora da Pesquisa: Drª Maria Luiza Fernandes

Contatos: whatsapp: [REDACTED]

Assinatura do pesquisador responsável

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Assinatura do(a) gestor(a) da instituição

Cidade, ____/____/____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa ***“Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental”***. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Por meio desta pesquisa, queremos saber a sua opinião sobre ***a importância do ensino de História nas escolas do Ensino Fundamental***. A pesquisa será feita na ***Escola Estadual*** e sua participação será compor um grupo focal (roda de conversas) que discutirá acerca da importância da História para a vida prática dos estudantes. Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de surgirem algumas questões que possam lhe deixar desconfortável ou/e constrangido(a).

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone [REDACTED] pesquisador responsável, ***Profº Antônio Carlos C. L. de Araújo***. Também há coisas boas que podem acontecer a partir desta pesquisa como, a partir dessa experiência, você passar a refletir sobre a educação brasileira de modo geral, especialmente sobre o ensino de História, vindo a compreender a importância desse componente curricular para a sua vida também fora de escola.

Ninguém saberá que você está participando desta pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode falar com o pesquisador Antônio Carlos Araújo que ele estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____
 aceito participar da pesquisa ***“Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental”***. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor

Pesquisador

Endereço do pesquisador: [REDACTED]

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana)
 CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita) - E-mail: coep@ufrr.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu(sua) filho(a), ou o(a) menor, aluno(a) que está sob sua responsabilidade, na pesquisa ***“Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental”***, sob a responsabilidade do pesquisador ***Antônio Carlos Cavalcante Lima de Araújo*** e sua ***autorização não é obrigatória***. A qualquer momento você pode não mais autorizar e seu/sua filho(a) ou o(a) menor sob sua responsabilidade poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você, para o(a) menor, ou para o pesquisador.

- 1. O objetivo deste estudo é:** Refletir acerca da relevância do ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental.
- 2. Sua participação nesta pesquisa será:** Autorizar que seu/sua filho(a) ou menor sob sua responsabilidade possa participar de um grupo focal (roda de conversa) que discutirá acerca da importância da História para a vida prática dos estudantes.
- 3. O principal benefício relacionado com a sua participação será:** A criança poderá, a partir dessa experiência, refletir sobre a educação brasileira de modo geral, especialmente sobre o ensino de História, vindo a compreender a importância desse componente curricular para a sua vida também fora de escola.
- 4. O principal risco relacionado com a sua participação será:** Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de surgirem algumas questões que possam deixar a criança desconfortável ou/e constrangida. Caso isso aconteça, ela poderá deixar de participar da discussão e abandonar o grupo focal a qualquer momento.
- 5. Serão incluídos nesta pesquisa:** Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da ***Escola Estadual***, localizada no município do/RR.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, **Antônio Carlos C. L. de Araújo**, [REDACTED], caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho(a) ou menor sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo com as atividades declaradas neste documento.

Pais ou responsáveis pelo(a) menor: _____

(_____)

Endereço do pesquisador: [REDACTED]

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana)
CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita) / E-mail: coep@ufrb.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, *professor(a) de História*, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental*”, sob a responsabilidade do pesquisador *Antônio Carlos C. L. de Araújo* e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

- 1. O objetivo deste estudo é:** Refletir acerca da relevância do ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental.
- 2. Sua participação nesta pesquisa será:** Contribuir com sugestões acerca do produto final da pesquisa: um paradidático para ser usado com alunos do 6º ano. Após a leitura do livro, você participará de um grupo focal (roda de conversa) onde discutiremos acerca da importância da História para a vida prática dos estudantes e ouviremos suas impressões sobre o paradidático e suas sugestões de como o professor de História poderá utilizá-lo em suas aulas.
- 3. O principal benefício relacionado com a sua participação será:** Você poderá, a partir dessa experiência, refletir sobre a educação brasileira de modo geral, especialmente sobre a relevância do ensino de História para a vida cotidiana dos alunos, podendo, inclusive, a pensar sobre sua prática docente.
- 4. O principal risco relacionado com a sua participação será:** Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de surgirem algumas questões que possam lhe deixar desconfortável ou/e constrangido(a). Caso isso aconteça, sinta-se à vontade para não passar da discussão.
- 5. Serão incluídos nesta pesquisa:** Professores de História que lecionam na Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio) de Escolas Públicas.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, *Antônio Carlos C. L. de Araújo*, número [REDACTED], caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Professor Participante da Pesquisa

Endereço do pesquisador: [REDACTED]

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana)
CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita) - E-mail: coep@ufrr.br

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL⁷ COM OS ALUNOS

I. INÍCIO (Considerações Iniciais/Tirar possíveis dúvidas)

1. Apresentação do facilitador⁸ e da relatora⁹, e seus respectivos papéis.
2. Apresentação dos alunos. Os mesmos colocarão seus nomes em crachás que lhes serão entregues.
3. Apresentação dos objetivos da investigação e da escolha dos integrantes do grupo focal.
4. Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos e preenchimento do termo de assentimento.
5. A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro.
6. Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos.

II. DESENVOLVIMENTO

A. Sobre a escola

1. Gostam de vir à escola? Sim/Não? Por quê?
2. O que mais gostam e o que menos gostam na escola?
3. A escola é importante para a vida de vocês? Sim/Não? Por quê?

B. Sobre os componentes curriculares

5. Quais as disciplinas que vocês mais gostam? Por quê?
6. Quais as disciplinas que menos gostam? Por quê?
7. Qual disciplina vocês consideram a mais importante de todas? Por quê?

C. Sobre o componente curricular História

8. Vocês gostam de estudar História? Sim/Não? Por quê?
9. Estudar História é importante para a vida de vocês fora da escola?
10. O que poderia tornar o ensino de História mais interessante?

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
2. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
3. Agradecimentos pela participação.

⁷ O registro das interações durante o Grupo Focal será feito utilizando gravadores de áudio e de vídeo.

⁸ O facilitador exerce um papel central na discussão em grupo. Ele deve garantir a dinâmica das discussões intervindo o mínimo possível e somente quando necessário, procurando estar atento a algumas condições que visem garantir a qualidade e a fluidez das interações, entre as quais, perceber quando a discussão está se afastando da temática proposta.

⁹ Os relatores são pessoas que não interferem na discussão e que têm por função fazer anotações dos aspectos gestuais e da fala dos participantes. O facilitador deste grupo focal será o pesquisador principal e a relatora será a professora da turma.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I. INÍCIO (Considerações Iniciais/Tirar possíveis dúvidas)

1. Apresentação do pesquisador.
2. Apresentação dos participantes.
3. Apresentação dos objetivos da investigação e da escolha dos entrevistados.
4. Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido.
5. A proposta da entrevista e a duração aproximada do encontro.

II. DESENVOLVIMENTO

A. Sobre ser professor

1. O que é ser um(a) professor(a)?
2. O que fez você escolher ser professor(a) de História?
3. Já pensou em desistir da profissão ou mudar de componente curricular? Por quê?
4. O que mais lhe motiva a continuar?

B. Sobre a Formação Acadêmica

5. A graduação realmente contribuiu para você se tornar um(a) professor(a) de História? O que poderia tornar a formação mais eficaz?
6. Você acredita que a Teoria de História interfere na prática docente?
7. Se alguém lhe perguntasse “Pra que serve estudar História?” o que você responderia?

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
2. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
3. Agradecimentos pela participação.

Por que tenho que estudar sobre "GENTE QUE JÁ MORREU"?



ANTÔNIO CARLOS ARAÚJO

Ilustrações por Lyra Alice

Agradecimentos

Ao meu Senhor Jesus, cujo sustento e capacitação possibilitaram a conclusão desta obra.

Aos meus colegas de mestrado que contribuíram para que sonhos e ideias se concretizassem em palavras.

Em especial à minha amiga, professora/mestra **Natália Cruz**, pela enorme ajuda na elaboração deste livro, sendo a primeira a ler os originais, enquanto cada capítulo estava sendo concluído, contribuindo com suas observações e suas palavras de ânimo que tanto me incentivaram a continuar.

Às minhas professoras do ProfHistória/RR, em especial à minha orientadora, **Maria Luiza Fernandes**, que, através da sua dedicação e amor ao ensino de História, motiva-me a buscar pela excelência como professor.

Dedico

Ao meu filho Guilherme
e a todos os meus alunos e alunas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
UM FINAL DE SEMANA “HISTÓRICO”	07
PRA QUE ESTUDAR SOBRE “GENTE MORTA”?	12
O QUE VOCÊ COMEU, CLÉO?	16
A MISTERIOSA RECEITA DO PERU DE NATAL	25
O ÁLBUM DE FOTOS	33
O JOGO DAS LENTES	43
DE VOLTA PRA CASA	52
PEQUENO DICIONÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES	57

Apresentação

Este livro é resultado da pesquisa que realizei durante o Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Roraima – ProfHistória/RR, concluído em agosto de 2025. O tema da pesquisa foi *“Para que serve a História? – Considerações sobre a relevância do ensino de História no Ensino Fundamental”* e nela reflito sobre a importância do ensino de História nas escolas de ensino fundamental.

“O que faz um historiador?”, “Para que estudar História?”, são algumas das inúmeras indagações que muitos costumam nos fazer – mesmo os desconhecidos – quando descobrem que estão com um professor de História diante deles. Dentro da sala de aula, no entanto, as perguntas costumam ser um pouco mais..., digamos..., criativas. *“Por que nós temos que estudar sobre gente morta, professor?”* – Ouvi, certa vez, de uma aluna do 6º ano. *“Para que estudar coisas que não existem mais?”* – Indagou outro, dessa vez do 8º. Recentemente, ouvi, de um aluno do ensino médio, um questionamento que resume todas as indagações pragmáticas e materialistas feitas acima: *“Em que ‘isso’ é útil para minha vida, isto é, o que eu ganho estudando essa disciplina [História]”*? Apesar de parecerem afrontosas, acredito que tais indagações são legítimas e deveriam ser feitas por todos, principalmente por nós, professores de História. Penso que, além de compreendermos as legitimidades das perguntas, deveríamos, de modo diligente, buscar respondê-las.

Em *Por que tenho que estudar sobre ‘gente que já morreu’?* pretendo de alguma forma contribuir para o ensino de História nas escolas, auxiliando professores do 6º ano com um paradidático com temas que podem ser discutidos em sala de aula, além de proporcionar aos estudantes de História um livro, escrito em forma de um romance, com uma linguagem

simples e compreensiva, acerca da relevância do ensino de História para a vida cotidiana. De certa maneira, com este livro tento oferecer aos alunos algumas das respostas que me foram negadas enquanto estudante do ensino básico e também como graduando.

O livro conta a História de Cléo, uma estudante questionadora do 6º ano que não vê no estudo de História relevância alguma para a vida prática do dia a dia. Devido a uma viagem a trabalho de sua mãe, Cléo vai passar o final de semana na casa da avó, Maria Luiza, uma professora de História aposentada.

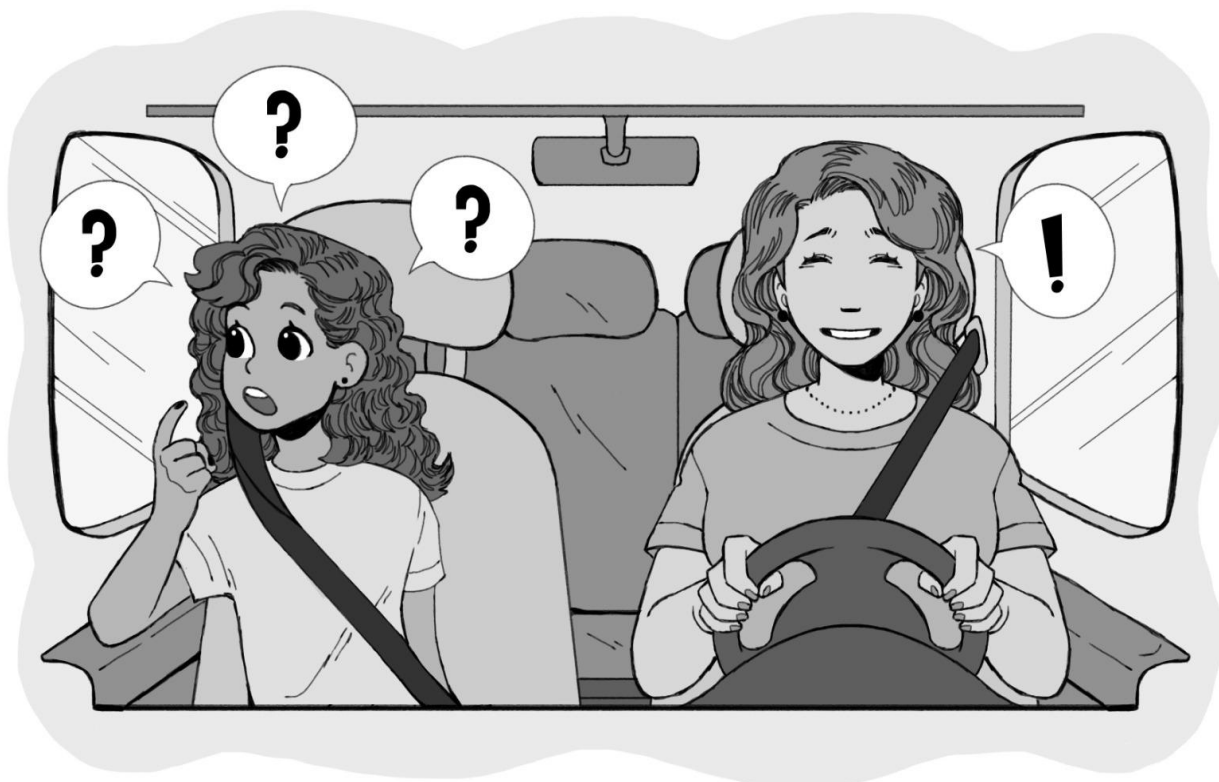
A partir dos questionamentos feitos por Cléo, surgem os diálogos onde a professora buscará fazer uma defesa da disciplina História, demonstrando, através de exemplos do cotidiano, o quanto os estudos históricos podem ser relevantes para a vida da neta e para a sociedade de um modo geral.

Em *Por que tenho que estudar sobre ‘gente que já morreu’?* faço uma homenagem a minha professora e orientadora do mestrado, Professora/Doutora Maria Luiza Fernandes, que está prestes a se aposentar pela Universidade federal de Roraima, após **30** anos de serviços prestados à educação, especialmente ao ensino de História.

Batizar a personagem da avó de Cléo com o nome da minha orientadora, Maria Luiza, foi uma forma de agradecer pelas aulas inspiradoras e as valiosas orientações que recebi ao longo do ProfHistória.

Espero que, muito mais do que oferecer respostas, este livro possa incitar outras Cléos a refletirem sobre a importância do ensino de História para a vida cotidiana.

O autor



Um final de semana “histórico”

— Acorda, Cléo. Temos que chegar na casa da tua avó ainda pela manhã.

— Mas é muito cedo. O sol ainda nem nasceu.

— Claro que já, olha aí. — diz a mãe abrindo a cortina, permitindo com que intensos feixes de luz entrem pela janela, clareando cada canto do quarto da menina sonolenta.

— Ah, não, mãe. Fecha isso. Eu quero dormir.

A mãe não cede aos apelos da filha. Dona Marta lembra a menina de que tem um voo marcado e que precisa deixá-la com sua avó durante esses dias que estará viajando a trabalho.

— Vamos, filha. Ajuda a mãe. Falei *pra* você não ficar no celular até tarde, que iríamos levantar cedo. Serão apenas três dias. E você gosta de ficar com a sua avó que eu sei.

Não demorou muito e ambas já estavam a caminho da casa da avó de Cléo, Maria Luiza, mãe de Dona Marta.

Maria Luiza, professora de História aposentada, morava numa cidade vizinha, interiorana, distante três horas da capital, onde moravam Cléo e sua mãe. Um tempo demasiado longo para uma menina inquieta e curiosa de apenas 11 anos de idade.

Para passar o tempo, Cléo estava sempre acompanhada do seu fiel companheiro: o celular. Enquanto conseguia o sinal da internet, se comunicava com suas amigas ou navegava pelas redes sociais. Porém, quando ficava “sem sinal”, disparava a sua metralhadora de fazer perguntas.

— Mãe, o que é aquilo? – dizia apontando para algo ao lado da estrada.

— Aquilo o quê? Não vi.

— Como não viu? Estava bem na sua frente.

— Estou dirigindo, Cléo. Minha atenção está voltada *pra* estrada.

— Mãe – disparou novamente – tem coisas que eu não entendo. Por exemplo, por que na lata tá escrito “milho verde” se, na verdade, o milho é amarelo? Ou por que não existem mais dinossauros? Também não entendo por que...

Dona Marta permanecia calada enquanto era *metralhada* de perguntas vindas da garotinha sentada ao seu lado. Já estava acostumada com aquilo que nem se dava mais o trabalho de responder. Sabia que a maioria daquelas perguntas era apenas uma forma de chamar a sua atenção.

— Cléo, não esqueça das tarefas da escola que você tem de entregar na próxima semana. Aproveita e pede ajuda da tua avó pra fazer aquele trabalho de História. Você está precisando desses pontos pra passar nesse bimestre – lembra Dona Marta.

— Ah, outra dúvida – a metralhadora não parava – Por que tenho de estudar História na escola? Em que vai ajudar na minha vida estudar sobre gente morta e coisas que não existem mais? Aliás, por que tenho de estudar tanta coisa que não usarei quando eu for adulta? A senhora mesmo já esqueceu da maioria das coisas que estudou na escola, não foi? Mãe, eu tô falando com a senhora. Por que não responde?

— Filha, eu tô dirigindo. Faz o seguinte, guarda todas essas perguntas pra fazer pra tua vó. Tenho certeza de que ela saberá responder todas muito melhor do que eu.

A menina achou a ideia da mãe muito boa. A avó havia sido professora de História por muitos anos e, segundo Cléo, era uma pessoa muito inteligente. Mais inteligente até que sua mãe. Estava decidida. Nesses dias que ficaria com a avó, tiraria todas as suas dúvidas.

— A vovó é muito inteligente, né mãe? Por que a senhora não é como ela? – disparou.

Dona Marta olhou pra filha com “o canto do olho” e o recado foi prontamente entendido pela menina: a conversa havia encerrado.

Dona Marta sempre dizia que a filha se parecia demais com a avó Maria Luiza: curiosa, questionadora e falante. Não foram poucas as vezes que tivera de ir à escola resolver alguma questão relacionada ao comportamento da filha. Certa vez, Cléo se recusou a fazer uma atividade proposta pela professora. *“Por que tenho que copiar no caderno algo que já tem no livro? Não seria suficiente eu ler o que está no livro?”* – questionou, na ocasião, a menina diante da diretora.

Apesar de muito estudiosa, Cléo sempre se questionava acerca da relevância daquilo que estudava na escola. Aquilo seria útil pra vida dela quando fosse adulta? *“Isso vai me servir pra que, professora? Onde vou aplicar isso na minha vida?”* Eram perguntas recorrentes da menina. Cléo já era conhecida na escola por suas perguntas pragmáticas. Alguns professores elogiavam o jeito da menina, buscavam tirar as suas dúvidas e até a incentivavam a continuar sendo questionadora, porém havia outros professores que se incomodavam com as indagações de Cléo, considerando-a petulante e indisciplinada.

— Esse final de semana vou tirar todas as minhas dúvidas com a vovó. Vou voltar mais inteligente, a senhora vai ver.

Para o alívio da mãe, o sinal da internet retorna e a menina volta a navegar nas redes sociais, dando uma pausa em seus questionamentos.

A monotonia da estrada e o cansaço da viagem acabam por fazer com que a menina adormeça no banco ao lado, dando à Dona Marta alguns minutos de raro silêncio.

— Acorda, Cléo. Já estamos chegando.

— Nossa! Passou tão rápido – exclamou a menina esfregando os olhos.

— Rápido? Você que não prestou atenção na viagem. Quando não estava com os olhos grudados no celular, estava dormindo.

O carro para em frente a uma casa grande com varandas. Era um sobrado antigo. Estava na família há anos. Foi onde Dona Marta viveu boa parte da sua infância. A casa havia pertencido à Dona Irene, avó de Dona Marta e bisavó de Cléo, cozinheira de “mão cheia”, que não se cansava de agradar os netos com sua culinária quando estes a visitavam.

Apesar das boas lembranças que aquele lugar lhe trazia e a vontade de desfrutar um pouco mais da companhia de sua velha mãe, Dona Marta sabe que não pode demorar-se porque havia um voo marcado e não queria correr o risco de perdê-lo.

Cléo, abraçada à sua avó, despede-se da mãe, acenando com a mão, enquanto vê o carro se distanciando.



Pra que estudar sobre “gente morta?”

— O almoço já tá na mesa, Cléo. Após arrumar suas coisas no quarto, me encontra na cozinha. Fiz aquela macarronada que você adora – avisou Maria Luiza.

— Hummm! Obrigada, vó.

Cléo era o xodó da avó Maria Luiza. Já era de conhecimento de todos da família que a pequena Cléo era a mais queridinha da Vó Malu (como Maria Luiza era chamada pelos netos). Enganavam-se aqueles que

acreditavam que tal preferência se dava apenas por ser a neta mais nova. Havia algo além desse fato. Dona Marta sabia e, inclusive, já ouvira de sua própria mãe o real motivo da estreita ligação entre avó e neta: “*ela é tão parecida comigo quando eu tinha a idade dela...*” – confessou Maria Luiza para a filha em certa ocasião.

Elas realmente eram muito parecidas. Não fisicamente, uma vez que Cléo puxou mais os traços do pai nortista, nascido em Roraima – pele parda, cabelos cacheados e olhos escuros – enquanto a avó sulista, descendente de europeus, nascida em Santa Catarina, possuía cabelos lisos, com a pele e os olhos claros.

A semelhança entre as duas estava na curiosidade aguçada, no inconformismo com repostas prontas e rasas, na predileção por questões complexas, nos questionamentos que expressavam o “querer entender a origem das coisas”, na repulsa pela superficialidade, na busca pela profundidade e, até mesmo, no humor sarcástico que muitas vezes confundiam seus interlocutores. Sim, Maria Luiza se via menina novamente toda vez que ouvia Cléo falar.

— Que gostoso, vó. Amo essa macarronada. Minha mãe faz lá em casa, mas não fica gostosa assim. Por que será?

— Não sei. Cozinhar ainda é um mistério *pra* mim. Não sou tão boa cozinheira quanto a minha avó, sua bisa, mas até que consigo fazer umas coisinhas gostosas. Acho que o fato de eu cultivar os principais temperos e legumes aqui na minha horta faz alguma diferença no sabor. Sua mãe deve comprar tudo industrializado. O molho de tomate enlatado nunca poderá ser comparado ao feito com tomates frescos colhidos do pé no mesmo dia.

— Sabe qual é o principal tempero de qualquer comida, vó?

— Não sei. Qual é? Fiquei curiosa.

— A fome – diz a menina caindo na gargalhada.

— Você é cheia de gracinha (risos). Vou deixar você descansar um pouco depois do almoço, mas ainda hoje precisa começar a fazer as atividades da escola. Sua mãe me falou que você tem até um trabalho de História *pra* entregar na próxima semana. Ela me disse que sua nota em História está muita baixa. Não consigo entender. Logo você, uma menina tão inteligente.

— Ai, vó. A senhora também vai pegar no meu pé por causa da escola?
– retrucou a menina – Não é uma questão de falta de inteligência. Eu sou muito inteligente.

— E muito modesta também – ironizou a avó.

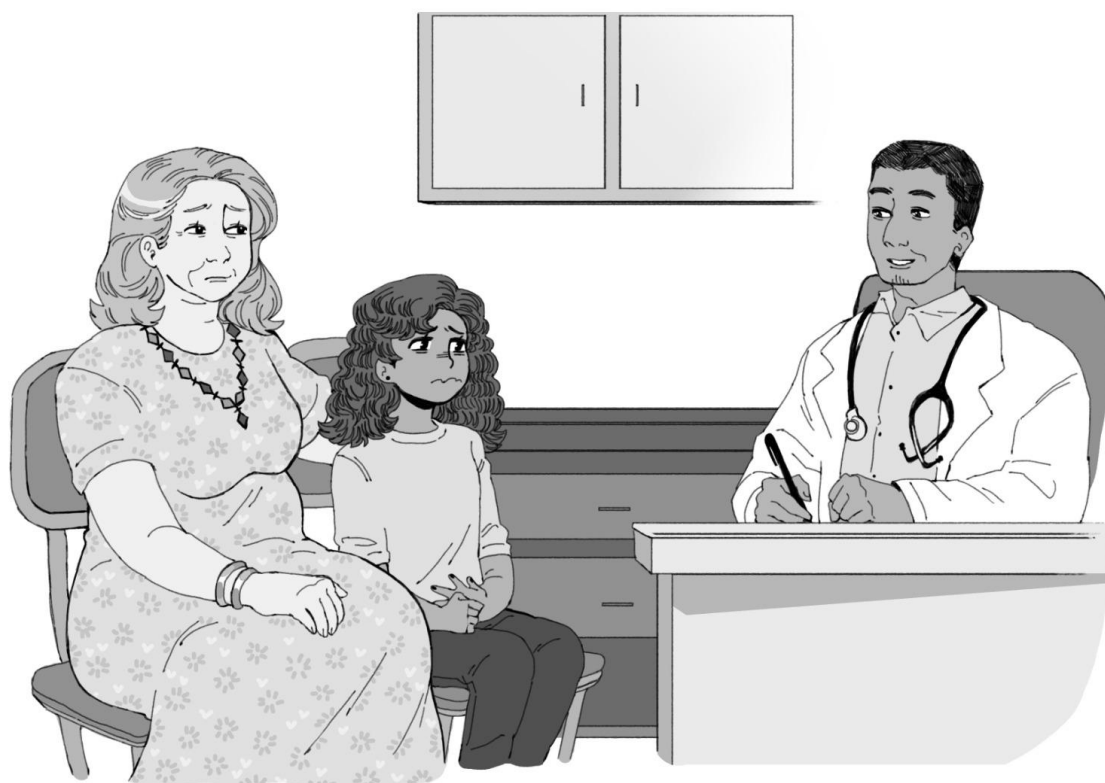
— Pois é (risos). Como eu estava dizendo, não é uma questão de inteligência. É uma questão de não entender o porquê de ter que estudar tantas coisas inúteis, que não vão me ajudar na minha vida. Por exemplo, por que tanta preocupação com o passado, uma vez que se trata de coisas e pessoas que não existem mais? Em que, estudar sobre gente morta, vai ajudar na minha vida adulta? A matemática é importante – continua a menina com sua revolta – mesmo não gostando muito, sei que tem utilidade na hora em que eu for comprar ou vender algo. Português também é extremamente importante! Aprender a ler e a escrever é algo fundamental para as pessoas! Estudar Geografia também tem sua utilidade. Posso usar os conhecimentos das aulas de Geografia quando for viajar, *pra* saber que roupa levar na mala, se o lugar para onde eu vou faz calor ou frio, por exemplo. Até Artes tem sua importância! – Exclama elevando a voz – Ela diverte, colore o ambiente e alegra as pessoas! Mas... História? Para que servem as aulas de História?

Onde vou usar na minha vida? Só serve para fazer provas! Pra passar no vestibular ou no ENEM.

Maria Luiza ouve as lamentações de Cléo em silêncio, esperando o momento oportuno para responder as indagações da neta.

— Desculpa, vó. Não quis menosprezar as aulas de História. Sei que a senhora deu aula dessa disciplina por muitos anos e tenho certeza de que a senhora foi uma excelente professora.

— Tudo bem, não se preocupe. Eu entendo muito bem o que você está dizendo. Muitas pessoas convivem com essas mesmas inquietações e questionamentos, só que poucas têm coragem de verbalizá-las. Eu mesma já questionei muito acerca da relevância do ensino de História nas escolas e, sinceramente, até hoje me pego fazendo esses questionamentos. Espero que, nesses poucos dias que ficará aqui comigo, eu consiga de alguma forma mudar essa visão tão negativa que você tem das aulas de História.



O que você comeu, Cléo?

Após o almoço, Cléo vai para o quarto descansar um pouco. Afinal de contas, a menina, que havia acordado bem mais cedo do que estava acostumada, enfrentara uma cansativa viagem de carro.

O combinado com a avó era que ela descansaria por duas horas e depois levantaria para começar a fazer as tarefas da escola. No entanto, mesmo se passando uma hora a mais do combinado, Cléo ainda permanecia na cama.

— E aí, dorminhoca? Já tá na hora de levantar. Esqueceu das tarefas da escola? – disse Maria Luiza à beira da cama de Cléo.

— Ah, vó, deixa eu dormir só mais um pouquinho. Acho que não estou me sentindo bem.

— Nossa! Você está com febre – disse a avó ao colocar a mão na testa da menina – Você está sentindo alguma coisa? Vou ter de levar você ao Pronto Atendimento.

Cléo se queixava de dor no estômago e náuseas. A febre não parecia estar alta, mas já era um forte indicativo de que algo poderia estar ocorrendo no organismo da menina. Maria Luiza, sempre cuidadosa com a neta, não demorou em levar a menina ao hospital.

Durante a consulta, a avó observa que o médico faz vários questionamentos acerca do passado de Cléo – o que havia comido na noite anterior, se havia casos de diabetes ou hipertensão na família, se Cléo já havia manifestado reação alérgica a algum medicamento ou alimento etc.

— Acho que você andou abusando de alguns alimentos gordurosos, menina – apontou o médico.

— Com certeza veio comendo bobagens durante a viagem de carro – completou a avó.

— Sim. E depois do almoço eu comi metade da caixa de chocolates – confessou a menina.

— Isso explica o enjoo e ânsia de vômito – concluiu o médico – vou passar uns remédios e logo você ficará boa. Mas é preciso ficar de olho. Se a febre voltar, deve trazê-la novamente – diz, entregando à avó a receita com os medicamentos que a menina deveria tomar em casa.

Maria Luiza percebe que havia chegado o momento oportuno para responder aos questionamentos que a neta fizera durante o almoço. A consulta médica será usada pela professora de História aposentada como ponto de partida para revelar à Cléo alguns princípios dos estudos históricos e refletir sobre a importância do trabalho de um historiador.

No carro, de volta para a casa, Maria Luiza, dá início às primeiras lições sobre a História que Cléo receberá naquele fim de semana.

— Você prestou atenção nas perguntas que o médico fez durante a consulta, Cléo?

— Sim. Ele perguntou o que eu havia comido, bebido. Se eu já tive alergia a algum medicamento ou alimento...

— Você percebeu que todas essas perguntas foram sobre o seu passado? – interrompeu a avó – Consegue entender o porquê?

— É verdade. Não havia percebido – admirou-se a menina.

Maria Luiza explica à neta que, tal como o médico procedeu na sua consulta, o historiador investiga o passado, porém sua preocupação é com o presente.

— O médico não quis saber o que você comeu ontem apenas por curiosidade e sim, porque queria entender o que está acontecendo com você hoje, no presente. O recuo ao passado é, portanto, uma estratégia utilizada para a compreensão do presente – concluiu a avó.

— Como assim? – quis saber um pouco mais a menina.

— Durante o almoço, você não estava questionando sobre a importância do estudo de História? Pois bem. Aí está uma: os estudos históricos nos ajudam a compreender o presente. É errado quando alguns dizem que o objeto de estudo do historiador é o passado.

— Não? E o historiador estuda o quê então?

— O historiador estuda *as ações humanas ao longo do tempo*. É com isso que a História se preocupa, e não com o passado em si. Por exemplo, o historiador não estuda cavernas. Outros cientistas estudam sobre cavernas.

Porém se, em determinada caverna, for encontrado vestígios da passagem de humanos (como pinturas rupestres, por exemplo) aí, sim, aquela caverna passa a ser alvo de pesquisas do historiador. Como disse, não é todo e qualquer passado que interessa ao historiador e sim, o passado em que o ser humano esteja envolvido. Resumindo, a História estuda o passado das sociedades, das pessoas, daquilo que tem relação com o ser humano. Assim como o médico fez durante a sua consulta, o historiador volta ao passado porque está preocupado em compreender o que ocorre nas sociedades de hoje, por exemplo.

— Já ouvi dizer que devemos estudar o passado pra entender o presente e melhorar o futuro – interrompe a menina.

— Desculpa, mas não é bem assim. Eu também já ouvi muito isso. Inclusive de antigos professores meus. Eu penso diferente. Veja bem, durante a consulta, o médico ouviu um pouco sobre o seu passado; isso deu a ele uma certa compreensão do que poderia estar ocorrendo com você no presente; porém ninguém, nem mesmo o médico que prescreveu os remédios, sabe dizer com absoluta certeza se você irá melhorar ou se voltará amanhã sentido os mesmos sintomas, ou até mesmo pior.

— Por que não?

— Porque existe muita coisa envolvida. Pode ser que o diagnóstico do médico esteja errado; que ele deveria ter perguntado mais coisas ou pedido certos exames que não puderam ser feitos naquele pequeno hospital; pode ser que você não tome os remédios na hora correta; ou os medicamentos podem não agir no seu organismo do modo esperado. São muito agentes envolvidos. Não dá pra prever o futuro. E nem queremos. Nós historiadores não temos a pretensão de “melhorar o futuro”. Estudar o passado pra tentar compreender o presente e apontar possíveis “doenças” já faz da História uma

ciência importantíssima para a sociedade. Também não é tarefa do historiador propor soluções, mas fazer questionamentos, tocar “o dedo na ferida”. Segundo Erick J. Hobsbawm, um historiador do século passado, “*a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer*”. Porém, tal como um paciente que, mesmo sabendo da sua doença, se recusa a tomar os medicamentos, muitas pessoas hoje, apesar de ter conhecimento sobre a história, preferem continuar cometendo os mesmos erros do passado. Por isso, Hegel, um filósofo do século XIX, disse certa vez que “*se existe uma coisa que aprendemos com a história é que governos e pessoas nunca aprendem com a história*”.

— Acho que tô começando a entender. Eu acho (risos). Mas, vó, a senhora disse que o historiador volta ao passado pra poder compreender o presente. Como assim “volta ao passado”. O historiador tem uma máquina do tempo, por acaso?

— É claro que não (risos). O historiador volta ao passado usando umas... digamos... “ferramentas” – disse Maria Luiza com um ar de mistério.

— Ferramentas? Quais?

— Essas “ferramentas” são chamadas de Fontes Históricas. É através das fontes históricas que o historiador retorna ao passado.

— Já ouvi a professora falar sobre essas fontes históricas, mas sinceramente, não aprendi direito, é que eu não prestava muito atenção nas aulas dela. O que são fontes históricas, vó?

— Fontes históricas são todo e qualquer vestígio da presença humana, isto é, qualquer sinal que indique que ali passou um ser humano. Vou explicar melhor. Digamos que os arqueólogos, fazendo escavação em algum

lugar, encontram as ossadas de um animal morto há mil anos. O historiador vai lá investigar?

— Sim, porque é algo que aconteceu no passado. — arriscou a responder a menina.

— Não necessariamente. Lembra que eu disse que o historiador não investiga todo e qualquer passado, mas aquele que tem relação com o ser humano?

— Ah, é mesmo.

— Pois é. Nesse caso, o simples fato de se ter encontrado as ossadas de um animal morto há tanto tempo, não o torna objeto de estudo do historiador. Esse animal pode ter morrido de doença, de um ferimento causado pela luta com outro animal. Outras ciências podem se interessar por essa descoberta e estudá-la. No entanto, se, junto às ossadas, for encontrada, por exemplo, uma espécie de lança, feita com cabo de madeira e ponta de aço, isso já indica que aquele animal provavelmente foi abatido por um ser humano. Nesse caso, sim, o historiador poderia se interessar em pesquisar. Uma vez que agora há indícios da presença humana nessa descoberta. Os fragmentos da lança seriam as fontes históricas desse estudo. Através do estudo dessas fontes e de outras que pudessem ser encontradas no local, o historiador poderá até mesmo descrever o que provavelmente ocorrera no passado com aquele animal.

— Deixa ver se eu entendi. Então qualquer coisa criada pelo ser humano é uma fonte histórica – interrompe, Cléo.

— Sim. Porém não somente as “criadas”, mas “deixadas” pelo ser humano. Por exemplo, pegadas e rastros. Enfim, “*onde houver um passado*

com cheiro de humano...”, como disse Marc Bloch, um outro historiador do século passado, “*...ali estará um historiador*”.

— Entendi. Eu acho (risos). Um livro então é uma fonte histórica. Uma roupa, um chapéu, isto é, tudo o que a gente pode ver e tocar – concluiu apressadamente a menina.

— Não é bem assim. As fontes históricas são divididas em fontes materiais e fontes imateriais.

— Agora complicou de vez! Exclamou, colocando as mãos na cabeça.

— Calma, não é tão complicado de entender. As fontes materiais são essas que você mencionou, aquelas que podemos ver e tocar. Livros, roupas, ferramentas e louças são exemplos de fontes materiais, pois são criações humanas que se podem ver e tocar. Porém há outros tipos de fontes, as fontes imateriais, isto é, que não têm suporte material, mas que nos ajudam a entender o passado. Danças, tradições, músicas e até mesmo fontes orais, como entrevistas com pessoas que testemunharam um certo acontecimento, são exemplos de fontes imateriais.

— Então, quando o médico me fazia aquelas perguntas, ele estava investigando o meu passado usando de fontes imateriais?

— Exatamente. Poxa, você realmente tá aprendendo direitinho – elogiou a avó – e se eu tivesse levado algum exame que você fez no passado como um “raio x” ou um exame de sangue, por exemplo, esses exames seriam classificados como fontes históricas materiais. Você entendeu?

— Acho que sim. Eu acho (risos)

— Sei que tudo ainda é muito novo pra você. Talvez eu esteja lhe passando informações de mais numa conversa só. Mas deixa eu terminar de

falar sobre as fontes históricas que eu prometo não encher mais sua cabeça com história por hoje.

— Tudo bem, vó. Eu tô gostando. A senhora explica tudo muito direitinho.

— Que bom que você está conseguindo entender. Então, pra finalizar o que eu estava falando sobre as fontes históricas, preciso apenas dizer que o significado de fonte histórica nem sempre foi esse que lhe falei. Houve uma época em que somente documentos escritos eram considerados fontes históricas. Historiadores do século XIX, quando dividiram o passado da humanidade em períodos, eles chamaram o primeiro período de *Pré-história*, que quer dizer, um período antes da história. Essa divisão se deu porque nessa época a humanidade ainda não havia inventado a escrita.

— A Pré-história é aquela época em que existiam os homens das cavernas?

— Sim. Essa mesma. Mesmo não havendo escritos alfabéticos como os nossos, foram encontrados muitos vestígios da presença humana desse período. Pinturas rupestres, restos de fogueiras, pedaços de ferramentas e de armas feitas de pedras são sinais de que os seres humanos viveram naquele período. Mesmo sem documentos escritos, é possível, através do estudo dessas fontes, o historiador compreender muita coisa acerca do passado dos “homens das cavernas”.

— Mas esse período não pode ser chamado de história porque não tinha nada escrito. Correto?

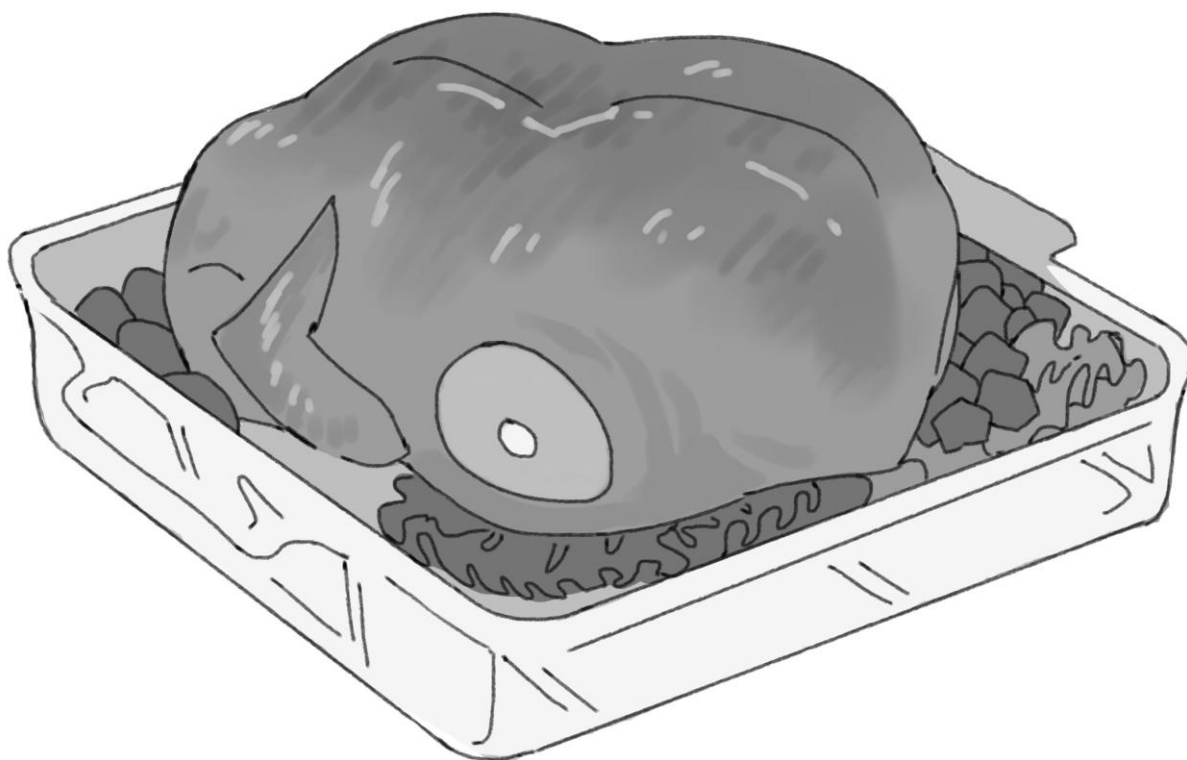
— Não era. As coisas mudaram. O termo Pré-história não cabe mais hoje em dia. Ora, uma pessoa não tem uma história só porque não sabe escrever? Claro que não. Povos indígenas que não possuem escrita alfabética

não têm passado? Claro que têm. Enfim, há muito tempo, os historiadores deixaram de lado o termo “Pré-história” como um período antes da história, uma vez que passaram a considerar como fonte histórica qualquer sinal da presença humana na terra ao longo do tempo.

— Poxa, vó. A senhora explica muito bem. Eu acho que entendi tudinho. Eu acho (risos).

A conversa termina quando o carro para em frente à casa de Maria Luiza.

Cléo provavelmente não se dera conta de que aquele “bate-papo sobre história” seria o primeiro de muitos que ainda aconteceriam ao longo dos dias que passaria com a avó.



A misteriosa receita do peru de Natal

Cléo acorda bem melhor. Os medicamentos receitados pelo médico na tarde do dia anterior fizeram o efeito esperado e a menina levanta mais “elétrica” ainda.

— Vó, tô com muita fome. Quando fica pronto o almoço?

— Nossa, Cléo. O que será que tem naqueles remédios que o médico passou? Você comeu muito bem no café da manhã. Não acredito que já esteja com fome.

— Não sei, vó. Só sei que esse cheiro de peru assado tá me dando uma fome danada.

Maria Luiza era muito elogiada pelos seus dons culinários. Aliás, esse talento estava na família há anos. Parece que tudo havia começado com a bisavó de Cléo, Dona Irene, que amava cozinhar para as filhas, criando suas próprias receitas e guardando-as a sete chaves num pequeno livrinho escrito à mão.

Diante das frequentes “visitas” da menina à cozinha, Maria Luiza apressa-se para aprontar o almoço e, passados alguns minutos, avó e neta já estão sentadas à mesa saboreando o famoso peru de natal, receita original da bisavó de Cléo, Dona Irene.

— Nossa, vó. Que delícia! Onde a senhora aprendeu cozinhar tão bem? Outra coisa. Nunca havia comido peru fora do natal.

— Realmente. As pessoas geralmente têm esse costume de só comer peru assado nas festas natalinas. Confesso que não me prendo a essas formalidades. Eu como o que tô com vontade, não importando a época do ano.

— Que bom. Senão eu teria de esperar até o natal pra provar essa delícia – diz a menina segurando uma suculenta coxa do peru.

Enquanto observava a neta saboreando o almoço, a professora aposentada imagina que aquele momento pode ser uma ótima oportunidade pra continuar a falar para Cléo sobre a importância dos estudos históricos.

— Vejo que você tá gostando muito do peru, Cléo.

— Sim. Tá uma delícia. E não é porque tô com fome, viu? Tá muito bom mesmo!

— Que bom. Cléo, você sabia que essa receita é uma tradição familiar e que ela quase provocou uma briga na nossa família?

— Sério? Como assim?

— Eu vou lhe contar.

Maria Luíza então revela à neta que aquela era uma receita que estava na sua família há muitos anos, que fora criada pela sua avó, bisavó de Cléo, e que o prato fazia parte de uma tradição da família.

A menina curiosa, então, insiste para que a avó lhe conte mais sobre essa tradição familiar.

Aproveitando a curiosidade da neta, a professora aposentada dá continuidade ao “minicurso de História” que havia iniciado no dia anterior e, de uma hora para outra, a mesa de jantar se transforma em uma sala de aula.

Maria Luíza explica à neta que aquela receita já havia causado confusão na família e que, em certa ocasião, o modo original de seu preparo sofreu alteração.

Tudo havia começado com a bisavó de Cléo, Dona Irene, muito elogiada pelos seus dotes culinários, que, a pedido da família, resolveu escrever suas receitas, à mão, em um pequeno caderno. Mãe de três meninas, Dona Irene passou a presentear, com uma cópia do seu caderninho de receitas (também escrita à mão), cada filha recém-casada. Esta filha, ao receber o caderno de receitas, ficava responsável pelo preparo do famoso peru assado no natal daquele ano – receita natalina mais apreciada do caderninho – dando início, assim, à tradição familiar que foi seguida pelas filhas, isto é, as filhas da Dona Irene também passaram a presentear suas filhas recém-casadas com uma cópia escrita à mão do caderninho de receitas da avó.

Porém, chegou a vez da neta mais nova de Dona Irene casar e receber o caderninho de receitas de presente. Como estava aproximando-se do natal, a neta caçula começou a comprar os ingredientes necessários para preparar o famoso peru assado da avó. No entanto, ao ler a receita, a neta mais nova achou estranho o modo de preparo.

No caderno, estava descrito que, antes de levar ao forno, ela deveria retirar as duas coxas do peru e assá-las separadamente, juntando-as novamente com palitos de madeira após assadas, para, assim, levar o peru inteiro à mesa. Como era muito curiosa e “*perguntadeira*”, a bisneta mais nova resolveu telefonar para as irmãs mais velhas (que já haviam preparado a receita, uma vez que receberam o caderninho antes dela) perguntando o porquê da retirada das coxas e de assá-las separadamente.

Seria para que o tempero penetrasse melhor? A carne ficaria mais macia e suculenta? Havia alguma explicação lógica para tal procedimento?

Os questionamentos feitos às irmãs foram em vão. Nenhuma delas sabia dizer o motivo da retirada das coxas do peru. Apenas fizeram o que estava escrito. “*Sempre foi feito assim*”, disse uma das irmãs. “*Você sempre arrumando problema! Não quer fazer, deixa que eu faço*”, acusou a outra. Não adiantou a neta mais nova dizer que não era má vontade, que iria fazer a receita, que apenas queria entender o porquê.

Maria Luiza conta à neta que, não satisfeita com as respostas das irmãs, a jovem resolveu ligar para a sua mãe que, tal como suas irmãs, disse nunca ter questionado a receita, que apenas seguia o que estava escrito. Porém, conhecendo a personalidade curiosa e inquieta da filha caçula, a mãe da moça recomendou que falasse com a sua avó, já que esta havia chegado do sítio e estava passando uns dias na cidade.

Ora ninguém melhor do que a própria autora para desvendar o mistério daquela receita, pensou a moça.

Com a avó ao telefone, a neta passa a contar toda a odisseia percorrida a fim de encontrar a resposta para a misteriosa receita do peru de natal. Após o questionamento sobre o modo de preparo inusitado, a moça recebe da criadora da receita a resposta que, além de desvendar o mistério, causaria espanto e risos do outro lado da linha.

— O forno do meu fogão era pequeno, minha neta. Não cabia o peru inteiro – revelou Dona Irene.

Pronto. Mistério Revelado.

Cléo, se acabando em risos, pergunta quem era a neta atrevida, o que prontamente Maria Luiza responde: eu.

— A senhora acabou com a tradição da família – disse Cléo às gargalhadas.

— Não. De forma alguma – defendeu-se a avó. Naquele natal eu preparei o peru conforme a receita, apenas não tive que retirar as coxas. Assei o peru inteiro já que meu forno era grande o suficiente. Quando sua mãe casou, continuei a tradição familiar dando a ela uma cópia do caderninho de receitas da sua bisá, digitado e com fotos dos pratos prontos, e não mais escrito à mão. Você certamente receberá da sua mãe uma cópia das receitas da Dona Irene, dando continuidade à tradição da nossa família. Pode ter havido alterações no preparo e também no livrinho de receitas, mas a tradição permanece.

A misteriosa receita do peru de natal passa a ser o gancho para que Maria Luiza comece a apontar alguns aspectos importantes do perfil do historiador e da relevância do ensino de História nas escolas.

— Sabe, Cléo, essa confusão envolvendo o modo de preparo do peru de natal me fez pensar no ensino de História nas escolas.

— Como assim? O que tem a ver a receita da bisá com história, vó? A senhora vê história em tudo!

— Vou tentar explicar de um jeito simples que você consiga entender.

A professora aposentada então explica à menina que estudar História pode desenvolver no aluno a habilidade de questionar, para que este não seja apenas alguém que repita procedimentos, feito uma máquina, mas que reflita sobre o mundo ao seu redor.

— Minha mãe e minhas irmãs nunca haviam questionado o porquê da retirada das coxas do peru. Apenas seguiram a receita, repetindo um procedimento que, no passado podia até fazer sentido, mas que não tem cabimento no presente, uma vez que os fogões de hoje em dia possuem fornos grandes.

— Hum, interessante – pensou em voz alta a menina.

Maria Luiza, percebendo o interesse da neta, começa a falar de dois conceitos de História muito importantes: *rupturas* e *continuidades*. Explica que, tal como o fogão da Dona Irene, o mundo sofre alterações, as sociedades mudam com o passar dos anos. Atitudes que no passado poderiam ser aceitas com normalidade, nos dias atuais não cabem mais (*rupturas*). No entanto, apesar das mudanças do contexto histórico, existem coisas que permanecem ao longo do tempo, como é o caso da tradição da família de Cléo, que, mesmo sofrendo alterações no livrinho de receitas, teve sua essência preservada (*continuidades*).

— Deixa ver se eu entendi. A senhora mudou o jeito de fazer a receita. Não retirou mais as coxas do peru, porque não precisava mais, já que seu fogão era grande.

— Nossa, Cléo. Você tá entendendo tudo direitinho – elogiou a avó.

— Eu sou muito inteligente mesmo – interrompeu a menina, revelando que modéstia não era o seu forte.

— Pois bem, menina humilde – ironizou – essas mudanças chamamos de rupturas. Algo que deixou de existir na história ou que foi substituído por outra coisa.

— Como assim?

— Veja bem, Cléo. A partir de mim, ninguém mais cortou as coxas do peru, pois todos compreenderam que não precisava mais, que o “fogão havia mudado”. Porém – continuou a avó – a tradição permaneceu. Como já lhe disse, você também receberá da sua mãe uma cópia do caderninho de receitas

da sua bisa, e você, pra manter a tradição da nossa família, também deverá presentear seus filhos com o livro de receitas da sua bisa. Muito provavelmente, você não fará mais um livro escrito à mão, como foi no início, e nem mesmo impresso, como eu fiz. Como o mundo está mais “digital”, é provável que você crie um ebook com as receitas da Dona Irene, alterando mais uma vez a tradição. Observe que as alterações que ocorreram na tradição da nossa família foram causadas por mudanças na sociedade. As novas tecnologias, por exemplo, levaram à fabricação de fogões maiores e mais eficientes. No entanto, essas mudanças não alteraram a essência da tradição. Eu, sinceramente, gostaria muito que você desse continuidade à tradição da nossa família, Cléo.

— Por quê?

— Porque tradições nos dão identidade, nos une, reforça a aproximação dos membros. Tradições reforçam a ancestralidade, isto é, nos dá a percepção de que temos uma história, que viemos de algum lugar, liga nosso presente ao nosso passado.

— Entendi. Eu acho (risos).

— Veja, Cléo. Na sociedade também é assim. Existem muitas pessoas que repetem coisas sem se perguntarem o porquê de estarem fazendo aquilo. A resposta de muitos são “sempre foi assim” e nunca questionam se não poderia ser feito de outro jeito. Parecem robôs obedecendo comandos sem questioná-los. O conceito de *família*, por exemplo, já mudou há muito tempo. Aquele modelo de família ideal, onde o pai saía pra trabalhar e a mãe ficava em casa cuidando dos filhos, já não existe mais na maioria das casas há muito tempo, no entanto, isso não quer dizer que a família acabou ou está acabando. A essência persiste. O respeito e o carinho entre os entes permanecem, mesmo que com configurações familiares diferentes.

— Muito interessante isso, vó.

— Em que momento na escola você acha que se pode refletir sobre todas essas coisas que estamos conversando, Cléo?

— Nas aulas de História?

— Nada impede que professores de outras disciplinas provoque tais discussões em sala de aula, no entanto, penso que as aulas de História, podem proporcionar ótimas oportunidades para refletirmos sobre muitas coisas que conversamos aqui. Isso talvez já mostre a você, Cléo, mais uma relevância do estudo de história em sala de aula: nos fazer refletir sobre o mundo ao nosso redor, evitando que nos tornemos meros repetidores.

Cléo termina de fazer sua refeição refletindo sobre tudo o que acabara de ouvir da avó. A mente inquieta e questionadora da menina, ainda que relutante, já começa a considerar o estudo de história como algo que possa ser relevante para a sua vida fora da escola.



O álbum de fotos¹⁰

Durante a tarde, Cléo aventura-se pelos cômodos da antiga casa. Entediada, a menina busca algo que lhe pareça interessante o suficiente para ocupar seu tempo, uma vez que o sinal de internet na casa da avó era extremamente instável.

Revirando um velho armário numa pequena sala, que parecia ser uma espécie de biblioteca, a menina encontra um álbum de família e se depara com fotos de sua avó, Maria Luiza, ainda criança.

¹⁰Inspirado livremente na história contada pelo historiador Leandro Karnal na introdução do livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo: Contexto, 2003, organizado pelo próprio Karnal.

— Parece que finalmente achou alguma coisa para passar o tempo, Cléo.

— Sim. Ficar sem celular é muito chato. Mas isso aqui é muuuiito interessante!

Maria Luiza senta-se no sofá ao lado da neta e ambas passam a folhear o velho álbum. Toda imagem que surge leva a menina a perguntar se a vó se ela lembra do dia em que aquela foto foi tirada. À cada virada de página, uma nova história se descortina, provocando risos na menina por diversas vezes.

Ao folhear o álbum, Cléo questiona sobre as fotos do baile de debutantes da avó. Maria Luíza então passa a contar como foi aquela noite tão importante para ela e sua família. Revela também que houve uma época, quando tinha por volta de 25 anos de idade, que não gostava de olhar para aquelas fotos. Achava o vestido ridículo, o cabelo espalhafatoso, acreditava que houve muito gasto para apenas uma noite.

Maria Luiza conta que, aos 25 anos, ela queria conhecer o mundo e por isso acreditava que, ao invés da festa, deveria ter usado todo aquele dinheiro para viajar, conhecer lugares e pessoas diferentes.

No entanto, agora, aos 75 anos, Maria Luiza revela à neta que olha as fotos, as mesmas fotos que olhara aos 25, com um olhar diferente.

— Como assim, vó? As fotos mudaram?

— Como eu disse, aos 25 anos eu tinha uma outra cabeça. Muito jovem, cheia de planos. Estas fotos me pareciam muito brega à época. Mas agora, olhando pra elas depois de 50 anos, parece que, de repente, o vestido ficou elegante novamente e o penteado já não me parece tão feio.

— Estranho, vó – interrompeu a menina.

— Não é tão estranho quanto parece, Cléo. E a História talvez tenha a explicação para isso – disse Maria Luiza, percebendo a oportunidade de

revelar à neta mais algumas “utilidades” dos estudos históricos para a vida cotidiana.

— Como assim?

— Bem, vou tentar explicar. Você ainda há pouco perguntou se as fotos mudaram. E eu respondo. Não, as fotos não mudaram. Eu mudei.

Maria Luiza então explica à neta que nada havia mudado. As fotos eram as mesmas. O baile, o vestido, o cabelo, tudo era o mesmo. Nada havia sido alterado. Nada? O fato registrado permanecia inalterado, porém algo muito importante havia sofrido transformações ao longo do tempo: o olhar para o passado.

— Aos 25 anos, Cléo, eu era uma moça alegre, cheia de sonhos e com um mundo para desvendar, por isso olhava aquelas fotos com desdém, agora, aos 75, sou uma senhora idosa e nostálgica apreciando estas fotos com saudades daquele dia.

— Ainda tá confuso pra mim, vó.

— É simples, Cléo. A visão sobre o passado depende da visão que se tem sobre o presente.

A partir de um velho álbum de fotos, a professora aposentada passa a explicar à menina sobre como se dá a escrita da história.

— Quando o presente se altera, a visão sobre o passado também muda, Cléo. O modo como o passado é escrito vai depender de quem está escrevendo. Lembra que eu te falei sobre o período chamado Pré-História? E que foi chamado assim pelos historiadores do século XIX porque eles acreditavam que somente documentos escritos poderiam ser considerados como fontes históricas?

— Sim. Eu lembro. Lembro também que a senhora disse que hoje em dia não é mais assim.

— Pois bem. O modo como os historiadores do séc. XIX enxergavam o seu presente foi o que os levou a pensar daquele jeito. Porém, após algumas

dezenas de anos, o mundo mudou e os novos historiadores, então, mudaram a visão sobre o passado e não consideram mais o primeiro período da história da humanidade como “Pré-história” e sim, história. Vou lhe dar outro exemplo. Você já ouviu falar na Idade Média?

— Sim. A temida “Idade das Trevas”! – exclamou a menina com ar de terror.

— Você sabe de onde surgiu esse termo “Idade das Trevas”, Cléo?

— Não. Mas sinto que a senhora vai me ensinar.

— Esse termo foi criado pelos humanistas italianos do séc. XVII. Eles eram pensadores que olhavam com desdém a Idade Média, pois acreditavam que durante esse período a humanidade não progrediu em nada, nem nas ciências e nem nas artes; que foi um período de escuridão comparado ao período em que eles estavam vivendo, que era cheio de invenções e descobertas científicas.

— Então a Idade Média não foi tão ruim?

— Para os humanistas italianos do séc. XVII, sim. No entanto, para outras pessoas, não.

— Que outras pessoas?

— Os Românticos, por exemplo.

— Românticos, eca?

— Calma. Não tem nada a ver com esses filmes de romances que passam na TV (risos).

— Ainda bem – disse a menina demonstrando alívio.

Maria Luiza explica que os Românticos, diferente dos humanistas italianos, admiravam a Idade Média e por isso incorporavam vários elementos medievais em suas obras, como nas músicas, peças de teatro e livros que produziam.

— Alguém já disse que, enquanto os humanistas enxergavam a Idade Média com uma lente escura, os românticos olhavam o período medieval com lentes cor de rosa – concluiu a professora.

— Mas por que esse modo diferente de olhar para a Idade Média? Ainda estou confusa.

— Porque o olhar que eles tinham sobre o presente era diferente. Enquanto os humanistas amavam todas as mudanças que ocorriam no século XVII, os românticos odiavam aquilo tudo. A Idade Moderna, o período que surge depois da Idade Média, foi um período muito conturbado, cheio de guerras e transformações na sociedade. Por isso, os românticos olhavam para o passado, a era medieval, com saudades e admiração.

— Ah, acho que entendi. Eu acho (risos). Foi o que a senhora disse no início, *“a visão sobre o passado depende da visão que se tem sobre o presente”*.

— Muito bem, Cléo. Parabéns. Você tá mesmo prestando atenção em tudo que estou dizendo.

— Ok, vó, até aqui eu acho que entendi. Eu acho. Mas o que isso tem a ver com a minha vida? Em que vai me ajudar saber dessas coisas? – questionou a menina impaciente.

— Calma, Cléo. Ainda não conclui. Agora é que pretendo mostrar a você mais algumas coisas importantes que podemos aprender quando estudamos a história.

Cléo ajeita-se confortavelmente no sofá para ouvir o que Maria Luiza passaria a lhe ensinar.

— A primeira coisa que precisamos compreender é que a história é escrita por pessoas. Sendo pessoas, elas estão sujeitas à subjetividade. Isto é, tudo o que fazem, inclusive a análise do passado, envolve os seus sentimentos, pensamentos, desejos e valores. Tudo isso afeta o trabalho do historiador. Além disso, as pessoas que escreveram sobre o passado eram

“filhos do seu tempo”, e escreveram sobre o passado conforme enxergavam o presente em que viviam. Saber disso é muito importante porque nos leva a prestar atenção não somente no que é dito, mas também em quem diz. Ainda há pouco, durante o almoço, falei da importância de aprendermos a refletir sobre o que fazemos para que não nos tornemos meros repetidores, lembra?

— Lembro sim. Foi o que a senhora fez com a receita do peru de natal. Não apenas seguiu a receita como as suas irmãs fizeram.

— Pois bem. Aprender sobre como o passado é escrito pode nos ajudar a sermos pensadores críticos, que questiona e não aceita qualquer explicação ou resposta. Têm pessoas que acreditam rapidamente em tudo que ouvem ou leem. Não questionam, não investigam. E pior, repassam informações sem sequer saber se aquilo é realmente verdade.

— A senhora está falando das *Fakes News*? – interrompe a menina.

— Também. Mas é muito mais que isso. No entanto, você deu um bom exemplo. Com a difusão da internet e as redes sociais, aumentaram assustadoramente as notícias falsas ou, usando a linguagem popular, a divulgação de mentiras, levando pessoas que não possuem um senso crítico a acreditarem em verdadeiros absurdos. Estudar História nos ajuda a sermos leitores atentos, como já disse, que presta atenção não apenas no que é dito, mas também em quem está dizendo.

— Por que devemos prestar atenção em quem está dizendo?

— Pra tentarmos entender os interesses por detrás daquela informação que está sendo divulgada. Veja bem, se eu perguntar pra uma amiga sua sobre você é claro que essa sua amiga só vai falar coisas boas a seu respeito. Porém se eu perguntar para alguém que não “vai com a sua cara” é muito provável que só ouvirei coisas negativas sobre você. Assim também acontece na sociedade. Um órgão de imprensa, por exemplo, que dependa financeiramente de um governo, só divulgará notícias boas sobre aquele governo, mentindo ou omitindo informações. Do mesmo modo, uma agência

de notícias que seja contra um determinado governo, só publicará informações negativas, podendo da mesma forma, mentir ou omitir as notícias boas desse governo.

— Humm, nesse caso, vó, pelo o que a senhora está falando, o que está no livro de História não é a verdade, já que o historiador pode contar o passado como ele quiser.

— Também não é bem assim. Veja. Mesmo sem perceber, você tocou em dois temas bem delicados para os historiadores: o relativismo nos estudos históricos e a questão da verdade absoluta.

— Toquei? – questionou a menina sem entender direito o que a avó acabou de dizer.

— Sim. Eu vou tentar lhe explicar. Primeiro, o historiador não escreve sobre o passado do “jeito que ele quiser” (se alguém fizer isso, pode ser chamado de tudo, menos de historiador). Vamos lembrar que a História é uma ciência e, como toda ciência, segue procedimentos, padrões rígidos em suas pesquisas. A pesquisa em História, portanto, não é feita de qualquer jeito. Sendo assim, o estudo sobre o passado, mesmo sofrendo interferência da subjetividade do historiador, é feita a partir de fontes, de dados concretos, e não de achismos. As fontes históricas é que fornecem informações para o pesquisador. É através dessas fontes que o historiador escreve a história. Lembra a conversa que tivemos sobre as fontes históricas?

— Sim. Lembro.

— Pois bem, as fontes falam sobre o passado. O historiador não pode dizer algo sobre o passado que as fontes não dizem. Nesse caso, o rigor científico não permite que a escrita da história seja relativizada, isto é, que dependa única e exclusivamente do historiador. As fontes, ou melhor, a utilização adequada das fontes históricas é o que garante que um estudo histórico seja considerado uma pesquisa séria e respeitada por outros historiadores.

— Humm, deve ser bem difícil ser um historiador – comentou a menina com ar pensativo.

— Realmente, o trabalho do historiador não é muito fácil. Mas, deixa eu te explicar agora sobre o outro ponto que você mencionou há pouco: a verdade em história. Depois disso, prometo que encerro essa conversa chata. Tudo bem?

— Tudo. Mas, não se preocupe, vó. Não tô achando chata não. Aliás, até que tá bem interessante.

Aproveitando o interesse da neta, Maria Luiza passa a explicar para a menina que não existe *verdade absoluta* nas pesquisas em história.

— Não? Mas, eu lembro que já vi um livro com o título que dizia “A verdadeira história da Segunda Guerra mundial” – interrompe Cléo.

— Pois é, Cléo. Sei que existem livros como esses por aí. Mas, me prometa uma coisa: fuja desses livros. Livros de história com esses títulos não podem ser levados a sério.

— Por que não?

— Porque, como já lhe disse, não existe verdade absoluta em história. Deixa eu ver se consigo lhe explicar de modo simples.

Maria Luiza aponta para um vaso que está no canto da sala e pede pra Cléo descrever o objeto. A menina passa a falar das características do vaso: sua cor, formato, desenhos etc.

— Muito bem, Cléo. Agora me diga, daqui mesmo onde você está, como é a parte detrás do vaso, ou o que tem no seu interior.

— Como assim? Daqui eu só consigo ver a frente do vaso.

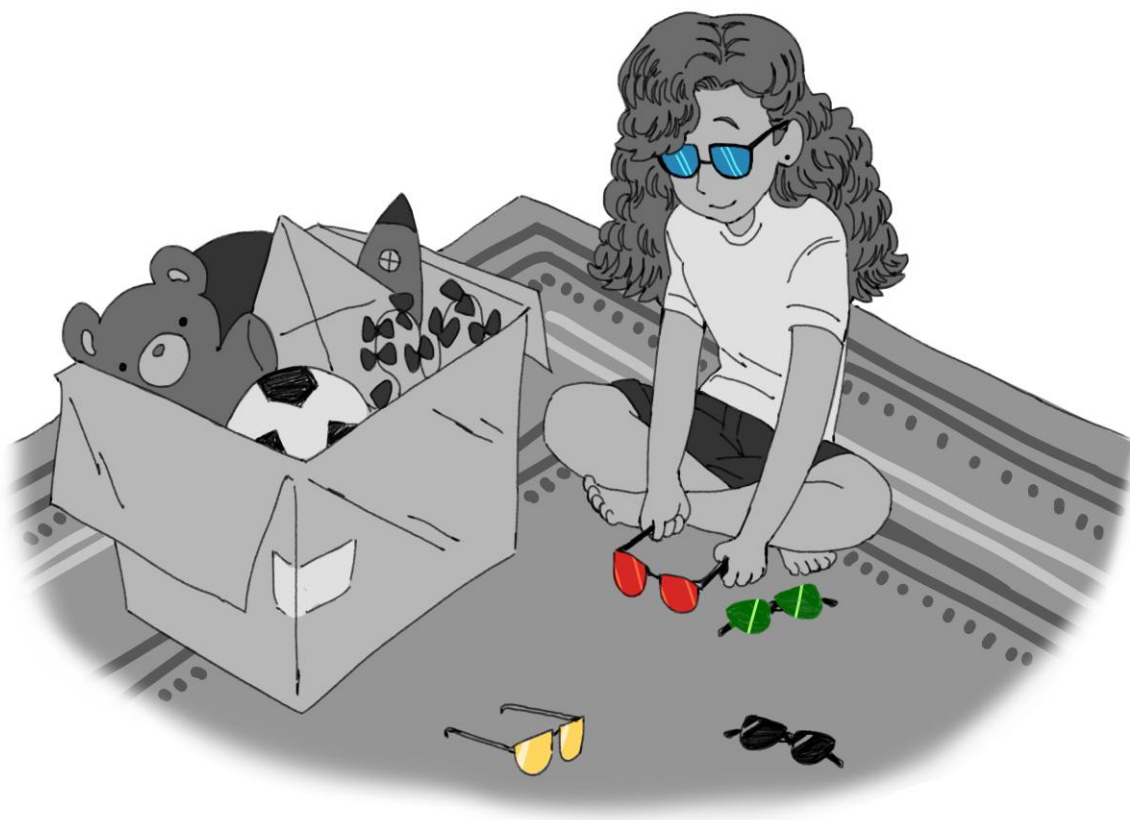
— Pois é, Cléo. A mesma coisa acontece com a pesquisa em história. O historiador narra o passado a partir de um determinado lugar. Ele não consegue analisar um acontecimento histórico de modo completo e absoluto. Vou lhe dar um exemplo. Digamos que um historiador decida pesquisar sobre a Guerra do Paraguai, uma guerra que envolveu quatro países

diretamente (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai). Se esse historiador escrever a partir da visão do Brasil, teremos uma narrativa, no entanto, se outro historiador escrever sobre a mesma guerra, mas, dessa vez, do ponto de vista do Paraguai, teremos outra narrativa, que pode ser completamente diferente da primeira. Da mesma forma, se um historiador for pesquisar sobre a Guerra do Paraguai usando documentos oficiais como fontes históricas, teremos uma descrição da guerra, no entanto, se esse mesmo historiador utilizar nas suas pesquisas, não documentos oficiais, mas cartas dos soldados, cartas que esses soldados enviavam para suas famílias, por exemplo, certamente teremos detalhes sobre essa guerra que os documentos oficiais não trazem. Está conseguindo compreender, Cléo? Assim como você não conseguiu descrever o vaso todo (por todos os lados, por dentro e por fora) porque o lugar onde você está não lhe permite, assim também acontece com o historiador. Ele analisa o passado de um determinado lugar (social, político ou até mesmo geográfico) e narra a história através daquilo que as fontes dizem sobre o passado.

— Humm, acho que comecei a entender. Eu acho (rsrsr).

— Veja, Cléo. Sei que tudo isso é novo e complicado pra você entender. É complicado pra mim também. Não é minha intenção fazer de você uma “mini-historiadora”, longe disso. Estou apenas tentando mostrar a você que a pesquisa em história é algo sério e importante pra sociedade, e o quanto estudar história na escola vai lhe ajudar a compreender melhor o mundo em que vive.

— Entendi, vó. Eu acho (risos).



O Jogo das Lentes

Ainda revirando os armários da avó, Cléo descobre algumas caixas com brinquedos que pertenciam à sua mãe. Nelas, a menina encontra um kit contendo vários óculos com lentes coloridas. Curiosa, a menina coloca alguns dos óculos e percebe que, dependendo da lente, as paredes do quarto (originalmente pintadas de branco) mudam de cor.

— Que legal, vó. Quando coloco os óculos de lentes azuis, o quarto todo parece o céu. Mas, quando coloco as lentes pretas, parece que a senhora desligou as luzes do quarto, fica tudo escuro – admirou-se Cléo.

A professora aposentada, vendo a empolgação da neta pelo jogo das lentes coloridas, percebe, ali, mais um momento oportuno para lhe falar sobre algo muito importante que podemos aprender estudando História.

Maria Luiza, então, incentiva Cléo a experimentar todos os óculos e pergunta se ela já havia estudado sobre as cores na escola. A menina, prontamente, responde que sim, que nas aulas de arte, a professora havia falado sobre cores primárias e secundárias, que a mistura de duas ou mais cores pode gerar outras cores diferentes etc.

A avó, percebendo que a menina estava aproveitando para se exibir, mostrando todo o seu conhecimento sobre as cores, interrompe a “palestra” da neta.

— Muito bem, Cléo, você parece gostar muito de Artes, mas você saberia me dizer o que tem a ver essa brincadeira das lentes com o ensino de História?

— Com história? A senhora vê história em tudo!! – exclamou a menina.

— Lembre-se de que foi você quem começou. Você chegou aqui despejando críticas sobre o ensino de História, que não servia para nada e blá, blá, blá. Lembra? – pergunta Maria Luiza à menina, que apenas consente com a cabeça. Pois bem. Preciso defender aquilo a qual dediquei mais da metade minha da vida. E sim, eu vejo História em muitas coisas, pois consigo perceber na minha vida diária muita coisa que aprendi estudando História e gostaria que você também fosse capaz de ter essa percepção.

A professora aposentada, então, aproveita o jogo de óculos de lentes coloridas para refletir com a neta sobre o conceito de cosmovisão, revelando

à menina que todos nós possuímos lentes com as quais enxergamos o mundo ao nosso redor.

— Lentes? Eu nem uso óculos. Tenho uma visão perfeita.

— Não estou me referindo a lentes de óculos, mas a outro tipo de lente, Cleo.

Maria Luiza explica que tais lentes são colocadas em nós no decorrer da nossa existência. A família a que pertencemos, a escola onde estudamos, a igreja que frequentamos, os nossos amigos e tudo mais em nossa volta vão moldando essas lentes em nós.

— Então, o que a senhora está dizendo é que cada pessoa enxerga o mundo de um jeito diferente? – interrompe a menina.

— Sim. As pessoas são diferentes e por isso possuem percepções diferentes das coisas. E isso não é ruim. Isso é bom, muito bom.

— Como assim? Não seria melhor se todos pensássemos iguais?

— Você gostaria que só houvesse uma única espécie de pássaro no planeta? Somente um tipo de fruta? Ou somente uma cor? – instigou a avó.

— Não. Claro que não. Seria muito chato, eu acho.

— Viu? A beleza está na diversidade. Na sociedade não é diferente. Imagina um mundo onde todos fossem iguais a você. O mesmo corpo físico, o mesmo jeito de andar, falar, os mesmos gostos e até o mesmo modo de pensar. Imaginou?

— Credo, vó. Seria horrível! Seria muito sem graça. Eu já saberia o que todo mundo estaria pensando, não haveria surpresas, seria tudo muito previsível.

— Eu também não suportaria um mundo assim. Uma Maria Luiza já é o suficiente. O universo não suportaria duas de mim (risos).

— Seria um mundo muito estranho – concordou a neta.

— Veja bem, Cléo. Muitos problemas no mundo seriam evitados se as pessoas refletissem sobre isso que estamos conversando. Há muita

intolerância no mundo. A maioria das pessoas não admitem que pensem diferente delas. Elas acreditam que seus pensamentos, opiniões e crenças são os únicos corretos e por isso não suportam quem não concorda com elas. Por isso ocorrem as brigas, as divisões e até mesmo as guerras entre países.

— Pensando bem, realmente é verdade o que a senhora tá falando. Na escola mesmo surgem muitas discussões por opiniões diferentes. Mas, vó, e o que pode ser feito pra evitar tudo isso?

— Primeiro, eu acredito que se deveria ensinar as pessoas sobre o respeito às diferenças, principalmente as crianças.

— Por que as crianças?

— Porque elas ainda estão formando as suas lentes. Para um adulto, é muito difícil. Suas lentes já estão muito enraizadas. Isto é, suas crenças e seu conjunto de valores (que levaram anos para serem estabelecidos) muitas vezes impedem que aprendam algo novo, principalmente se esse ‘algo novo’ vier de encontro às suas convicções. As crianças, no entanto, estão mais dispostas a rever seus conceitos e aprender coisas novas. Se essas crianças aprenderem desde cedo sobre respeito às diferenças, pode ser que tenhamos, no futuro, uma sociedade mais tolerante.

— Entendi. Eu acho (risos).

— Então – prossegue Maria Luiza – Respondendo a sua pergunta sobre o que pode ser feito pra evitar as brigas e até as guerras, penso que, existem três passos importantes que poderiam ajudar bastante: primeiramente, é necessário eu reconhecer a existência da minha lente. A maioria das pessoas nem sabem que possuem lentes. Como já falei há pouco, essas lentes vão sendo formadas em nós ao longo da vida através das relações sociais (família, escola, igreja, amigos etc.). Alguns, em algum momento na vida, percebem que possuem lentes. Outros, contudo, vão morrer acreditando que nunca as usaram. O primeiro passo, portanto, penso que seja eu reconhecer a existência da minha lente. Depois que eu compreendo que

posso lentes com as quais eu percebo o mundo ao meu redor, a segunda coisa que preciso fazer é entender que a minha lente não é a única, que existem muitas lentes diferentes da minha.

— Deixa ver se eu entendi, vó – interrompe a menina – o primeiro passo é reconhecer que usamos lentes e o segundo passo é compreender que minha lente não é a única e que existem muitas pessoas com lentes diferentes da minha. É isso? E qual seria o terceiro passo?

— Muito bem, Cléo. Vejo que você está prestando atenção nas coisas que estou dizendo. O terceiro passo, minha neta, é o que eu chamo de praticar a ‘arte de trocar de lentes’.

— Arte de trocar de lentes? O que é isso, vó?

— Essa é uma habilidade que precisamos exercitar, mas é muito difícil. ‘A arte de trocar de lentes’ pode ser também chamada de empatia ou ainda de a ‘habilidade de se colocar no lugar do outro’. Mas, como disse, a ‘arte de trocar de lentes’ é uma habilidade muito difícil de ser desenvolvida.

— Por quê?

— Porque exige muita paciência e humildade. Sim. Humildade para reconhecer que nossa lente não é a única, mas que existem várias e diversas; e paciência para lidar com aqueles que ainda não se deram conta das lentes que usam. Pessoas que não admitem a existência de outras lentes são extremamente difíceis de conviver. Haja paciência! – suspirou a avó. Quando analisamos o passado – continuou Maria Luiza – percebemos que todos os grandes conflitos na história da humanidade foram, na verdade, frutos da tentativa de impor uma lente sobre as demais. Lentes diferentes não são o perigo, Cléo, muito pelo contrário. O grande mal da humanidade é a lente única. Todas as vezes que alguém tentou implementar uma lente única, uma ‘lente universal’, milhares de vidas foram ceifadas – filosofou a professora.

— Mas, por que devemos ‘trocar de lentes’? – perguntou Cléo ainda confusa.

— Porque assim podemos enxergar melhor o mundo. Deixa eu te explicar melhor. Você aprendeu nas aulas de Artes que as misturas entre as cores dão origem a outras cores, certo?

— Certo.

— Pois bem, todas as cores que existem no mundo são combinações de outras cores. Por exemplo, se eu pego uma rosa e olho pra ela com uma lente vermelha – diz Maria Luiza enquanto coloca na neta os óculos de lentes vermelhas – você verá uma rosa de qual cor?

— Vermelha, ué?

— Muito bem. Agora se você olhar essa mesma rosa com uma lente amarela – diz a avó, enquanto coloca os óculos amarelos na neta – qual será a cor da rosa?

— Amarela, é claro.

— Muito bem. E se juntássemos essas duas lentes, a vermelha e a amarela, qual seria a cor da rosa?

— Ah, essa eu sei. Se juntar vermelho com amarelo vira a cor laranja. Então a rosa seria alaranjada.

— Muito bem, Cléo. Agora imagina se pudéssemos juntar todas as cores numa só lente. Como você acha que seria a rosa?

— Não sei. Mas, provavelmente seria muito bonita.

— Existem dois motivos para buscarmos aprender a arte de ‘trocar de lentes’. O primeiro é buscar compreender como o outro percebe o mundo. Ao me permitir enxergar o mundo com a lente do outro, estou me colocando no lugar dele e isso me faz entender o seu modo de pensar e agir. É claro que não totalmente, porque somos diferentes um do outro, mas devemos, enquanto sociedade, pelo menos nos esforçar nessa busca de compreender, mesmo que parcialmente, o ponto de vista daqueles que pensam diferente de nós.

— Certo, vó. Mais uma vez, deixa eu ver se entendi. Um dos motivos pra que eu aprenda a ‘arte de trocar de lentes’ é pra que assim eu possa entender e respeitar a opinião das pessoas, mesmo que essas opiniões sejam diferentes das minhas.

— Perfeito, Cléo. Nossa. Tô muito orgulhosa de você.

— E qual o segundo motivo, vó?

— O segundo motivo para que aprendamos a ‘arte de trocar de lentes’ é que o mundo fica mais bonito. Lembra da rosa? – Já falei antes e vou repetir: a beleza está na diversidade, nas diferenças. O contraste entre as diferentes lentes é que nos farão enxergar o mundo melhor. Veja, Cléo, se eu conversar somente com pessoas que pensem igual a mim, que sempre concordam comigo, será como se eu conversasse comigo mesma. Não é verdade?

— Pensando bem... acho que é verdade – responde pensativa.

— Eu preciso dialogar com pessoas que pensem diferente de mim, só assim eu vou aprender a ‘arte de trocar de lentes’. Ao entrar em contato com aqueles que possuem lentes diferentes das minhas, eu aprendo outras formas de enxergar o mundo e amadureço como pessoa.

— Nossa, vó. Isso não parece ser nada fácil.

— Realmente não é. Mas é possível e até necessário para que tenhamos uma sociedade mais tolerante.

— Nossa, vó, é muito interessante tudo isso que a senhora tá falando. E pensar que toda essa conversa começou por causa de um jogo de óculos coloridos.

— Você não acha importante esse tipo de reflexão?

— Sim acho muito importante. Infelizmente nem todo mundo tem uma avó inteligente igual a senhora.

— Cléo, você acha que esse tipo de conversa deve ser realizado nas escolas? Acredita que é um tema sobre o qual seus colegas deveriam ter a oportunidade de conhecer?

— Sim. Com certeza.

— Pois bem, e onde, você acredita, que seria um espaço ideal pra se discutir sobre isso?

— Numa aula de História? – perguntou a menina quase que sussurrando.

— Eu penso que sim. É claro que em outras disciplinas também se pode levantar essas questões, no entanto, acredito que nas aulas de História temas como esse surgem quase que espontaneamente uma vez que os estudos históricos tratam das relações humanas em sociedade. No ensino médio você terá Filosofia e Sociologia, duas disciplinas que tratam muito mais sobre isso, contudo, no ensino fundamental, as aulas de História, na minha opinião, são o ambiente ideal para se refletir sobre a intolerância, o preconceito e o racismo, por exemplo, que são frutos dessa falta de habilidade de trocar de lentes.

— Sim, vó. Acho que tô começando a entender onde a senhora quer chegar.

— Que bom, Cléo.

A conversa é encerrada com o toque do telefone. É a mãe de Cléo, Dona Marta, informando que havia chegado de viagem e que, na manhã seguinte, irá buscar a filha.



De Volta para Casa

O dia mal começa e Cléo já está de pé à porta da cozinha observando sua avó preparando a mesa para o café da manhã.

— Bom dia, Cléo. Acordou cedo. O que houve? Isso é vontade de voltar pra casa? Sua mãe só deve chegar daqui a 3h.

— Não sei vó. Só perdi o sono e resolvi levantar da cama mais cedo. Mas uma coisa é certa: não é vontade de ir embora. Amei passei esses dias com a senhora. Acho que nunca tivemos um final de semana sozinhas.

Sempre estávamos com outras pessoas, minha mãe ou os meus primos. Dessa vez a senhora foi só minha – disse a menina abraçando a avó.

— É verdade. Eu também gostei muito. Mas achei que você não tivesse gostado muito. Afinal de contas, passei esses dias enchendo sua cabecinha com as coisas sobre a História.

— Nada, vó. Amei nossas conversas. Ainda tô pensando sobre tudo o que a senhora falou. Nunca havia pensado sobre o quanto estudar História poderia ser importante pra minha vida.

— Que bom, Cléo. Fico feliz que você esteja começando a ter um olhar menos pessimista sobre a disciplina História.

— Mas, vó. O problema é que nem todos os professores conseguem explicar como a senhora explica. Ficou fácil compreender porque a senhora explica muito bem, dando exemplos e muito mais. Quer ver? Acho que consigo lembrar de tudo o que a senhora falou nesses dias.

— Será? Nossa! Acho que nem eu lembro de tudo o que conversamos. Foram tantas coisas. Mas, vamos lá, quero ver.

— Bem... vamos lá. Deixa eu me lembrar.... – a menina coça a cabeça como que tentando colocar pra fora os conhecimentos obtidos naqueles dias – lembrei. Cheguei aqui reclamando das tarefas da escola que tinha pra fazer e resmungando principalmente contra a disciplina História, porque não via sentido em estudar sobre pessoas que já morreram ou sobre coisas que não existem mais.

— É verdade. Você chegou resmungando, falando mal da escola.

— Pois é. Aí eu fiquei com dor no estômago e a senhora me levou ao médico e ele perguntou muitas coisas sobre o meu passado. Foi quando, no carro de volta para casa, a senhora começou a me falar como o historiador trabalha. Que, assim como o médico, o historiador investiga o passado, mas com a intenção de compreender o presente. Aí me falou ainda que o historiador volta ao passado utilizando as fontes históricas.

— Nossa, Cléo. Você lembrou da nossa primeira conversa. Que mente!

— Calma que ainda tem mais – diz toda orgulhosa de si mesma – Ainda tem aquela história do peru de natal, da tradição familiar que a senhora quase destruiu (gargalhadas). Eu disse “quase” (mais gargalhadas). Nesse dia, a senhora falou da importância de questionar e o perigo de repetirmos as coisas sem pensar, só porque as outras pessoas estão fazendo ou porque “sempre foi assim”. Que a História pode despertar em nós o senso crítico e saber que, comportamentos que no passado eram aceitáveis, hoje em dia não cabem mais, pois as sociedades mudam ao longo do tempo, assim como os fogões de hoje em dia não são mais os mesmos da época da bisavó Irene.

— Impressionante, Cléo. Você conseguiu gravar tudo isso nessa cabecinha?

— Pera, vó, ainda não terminei – diz a menina tentando demonstrar toda a sua capacidade de memorização, como que dizendo, guarde os aplausos e elogios para o final, para quando eu terminar de me exhibir.

— Tudo bem, não vou mais interromper sua exposição.

— Obrigada – agradeceu a menina exibida – Depois do almoço, onde comemos o peru de natal sem ser natal (risos), fui pra sua biblioteca e encontrei seus álbuns de fotos antigas e mais uma vez a senhora aproveitou para me falar sobre a importância de se estudar História na escola.

Enquanto observava a neta falando, veio a lembrança do tempo de criança e, mais uma vez, Maria Luiza se viu naquela pessoinha à sua frente que não parava de se exhibir. “Ela muito parecida comigo”, pensou.

— Enfim, vó – a menina não parava de falar – ao vermos as suas fotos a senhora disse duas frases que achei muito interessantes: “A visão sobre o passado depende da visão que se tem sobre o presente” e “Quando o presente se altera, a visão sobre o passado também muda”.

— Eu disse isso? – interrompeu a avó impressionada com a capacidade de memorização da neta.

— Disse. A senhora não lembra?

— Acho que sim, mas não com essas riquezas de detalhes. Não esqueça que, na minha idade, minha mente não é tão boa quanto a sua.

— Entendo.

Cléo então continua sua exposição mostrando o quando havia aprendido com a avó naqueles poucos dias. Relembrou da última conversa, a que tiveram quando encontrou a caixa de brinquedos com o kit de óculos coloridos. Fez questão de dizer que, de todas as conversas interessantes que tiveram, a das lentes, foi a que mais a fez pensar, concluindo que, se todos tivessem a oportunidade de obter aqueles ensinamentos, certamente o mundo seria melhor.

— Certamente, Cléo? Você não está sendo otimista demais? Acho difícil – a avó interrompe mais uma vez a exibição da neta – lembre-se do que lhe falei: As pessoas são diferentes e por isso reagem de formas distintas. Mesmo ouvindo tudo o que você ouviu nesses dias, algumas pessoas poderiam considerar tudo uma tremenda bobagem e outras, mesmo que achassem interessante, poderiam não aplicar esses ensinamentos em suas vidas diárias. Mas uma coisa é certa: essas reflexões que fizemos ao longo desses dias são muito importantes e precisam ser discutidas na escola, mesmo sabendo que nem todos vão compreender sua importância.

A conversa é interrompida com o som de uma buzina. Era Dona Marta sinalizando que acabara de chegar. Após desfrutar do café, Cléo despede-se de Maria Luiza com a certeza de que voltaria para a casa com algo mais na bagagem do que os pães e os doces feitos pela avó. Levaria consigo uma visão diferente sobre a disciplina História.

— É, acho que estudar História pode ser legal, eu acho (risos) – pensou em voz alta.

PEQUENO DICIONÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES

Caro(a) leitor(a), em algum momento do livro, você provavelmente se deparou com alguma palavra ou expressão que não conhecia. E está tudo bem. Você está iniciando o seu aprendizado em muitas áreas. Aprender palavras novas faz parte desse processo. Uma das funções da leitura é ampliar o seu vocabulário, isto é, aumentar o número de palavras conhecidas por você. Aprender novas palavras e expressões lhe ajudará tanto na leitura de outros livros quanto na sua própria escrita. Caso tenha dúvida acerca de alguma palavra além daquelas que estão abaixo, você poderá perguntar para o seu professor ou sua professora, familiares, procurar num dicionário ou até mesmo pesquisar na internet. O importante é nunca ficar sem entender o que leu!



Relevante: Aquilo que é importante.

Instável: Algo que pode variar ou mudar a qualquer momento

Baile de debutantes: Festa de aniversário para meninas ao completarem 15 anos de idade.

Cabelo espalhafatoso: Cabelo exibido, extravagante, exagerado.

Brega: De qualidade inferior, medíocre, de mau gosto.

Vida cotidiana: Vida do dia a dia.

Desvendar: Revelar, tornar claro.

Nostálgica: Sentimento ligeiro de tristeza sentido por alguém, pela lembrança de eventos ou experiências vividas no passado; saudades ou tristeza por algo ou alguém que já não existe mais ou que já não possuímos mais.

Humanistas: Movimento cultural que se propagou pela Europa na época do Renascimento, orientado para o estudo do homem e para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Conturbado: Agitado, alvoroçado, perturbado.

Subjetividade: Aquilo que se relaciona unicamente a um indivíduo, sendo inacessível a outrem.

Filhos do seu tempo: Aquele que está atrelado à época em vive.

Omitir: Deixar de fazer, dizer, escrever ou mencionar algo; deixar de declarar ou de mencionar; silenciar.

Relativismo: Ponto de vista segundo o qual todo conhecimento é relativo, dependendo do contexto situacional, que pode variar conforme as circunstâncias, não sendo possível considerá-lo verdade absoluta.

Segunda Guerra mundial: A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar global que ocorreu entre 1939 e 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo, organizadas em dois blocos opostos: os Aliados e o Eixo.

Guerra do Paraguai: A Guerra do Paraguai, também conhecida como Guerra da Tríplice Aliança, foi um conflito armado que ocorreu entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) de 1864 a 1870.

Pragmático: Ser pragmático é ser prático é ter objetivos definidos, é fugir do improviso. O pragmático se baseia na lógica, no conceito de que as ideias e atos só são verdadeiros se servirem para a solução imediata de seus problemas. O pragmatismo é uma doutrina filosófica que se baseia na verdade do valor prático.

Petulante: Atrevido, entrado, ousado.

Monotonia: Falta de variedade, de diversidade, de elementos diferentes em alguma coisa ou situação.

Curiosidade aguçada: Ser muito curioso.