UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA MAGALHÃES GÓES

O ENSINO DE HISTÓRIA E O SUJEITO HISTÓRICO: NARRANDO HISTÓRIAS, TECENDO SENTIDOS

Salvador
2013

CAMILA MAGALHÃES GÓES

O ENSINO DE HISTÓRIA E O SUJEITO HISTÓRICO: NARRANDO HISTÓRIAS, TECENDO SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta Campos Tourinho

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Góes, Camila Magalhães.
O ensino de história e o sujeito histórico: narrando histórias, tecendo sentidos / Camila Magalhães Góes. – 2013.
199 f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta Campos Tourinho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.
1. História – Estudo e ensino. 2. Historiografia. I. Tourinho, Maria Antonieta Campos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 907 – 22 ed.

CAMILA MAGALHÃES GÓES

O ENSINO DE HISTÓRIA E O SUJEITO HISTÓRICO: NARRANDO HISTÓRIAS, TECENDO SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Carlos Augusto Lima Ferreira
Doutor em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Maria Antonieta Campos Tourinho (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Roseli Gomes Brito De Sá
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sara Martha Dick - UFBA
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

À
Isabel, sábia avó, que me ensinou tudo de mais belo.
José Góes, pai querido, pelo eterno amor e dedicação.
Maria Luisa, mãe dedicada, pela força e confiança.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Antonieta Campos Tourinho, por todo alento, que iniciou-se mesmo antes das orientações, através da leitura de suas publicações, em especial do texto *Os sujeitos históricos e o ensino de história: os heróis precisam ser banidos?*(2008), que tornou-se uma inspiração constante para a escrita deste trabalho.

Aos professores Carlos Augusto Lima Ferreira e Tatiana Polliana Pinto de Lima, que convidaram-me ao universo do ensino de História, meu eterno carinho e agradecimento.

A todos os companheiros do Grupo FEP (Formação em Exercício de Professores) pelos momentos de discussão extremamente proveitosos e por todas as inquietações provocadas, em especial à Profª Maria Roseli Gomes Brito de Sá e aos colegas Élica Luiza Paiva, Fábio Pessoa, Isis Ceuta, Narciso Soares, Flávio Ribeiro, Andaiá Mello.

Aos colegas Jorgeval Borges e Adilbênia Machado, que apesar da breve convivência proporcionaram constantes momentos de diálogo e aprendizagem.

A todos os amigos da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal Baiano pelo apoio e compreensão nos momentos de incerteza.

Aos amigos Rosângela Maria de Sales Mota, Helena Luiza Coura, Antonio Souza Junior, pela paciência, fé e companheirismo.

À Professora Hildonice de Souza Batista por todas as contribuições, e acima de tudo pela amizade.

Aos professores e estudantes do Instituto Federal Baiano que participaram desta pesquisa, pela concessão das informações valiosas para seu desenvolvimento.

A todos que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54)

GÓES, Camila Magalhães. **O ensino de história e o sujeito histórico**: narrando histórias, tecendo sentidos. 2013. 199 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

O Ensino de história e o sujeito histórico: narrando histórias, tecendo sentidos é uma pesquisa sobre os processos de representação, compreensão, apropriação e reelaboração do sujeito histórico na construção do conhecimento escolar, através das vivências de professores e estudantes do 1º ano do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no município de Catu/BA. Neste percurso, ampliamos nosso olhar às diferentes expressões do sujeito histórico, inicialmente sob o olhar de múltiplos historiadores, educadores e filósofos, e através das experiências em sala de aula. A partir de uma postura aberta às possibilidades de (re)construção desses sujeitos no ensino e aprendizagem de história, propomos uma análise relacional e multirreferencial das observações, entrevistas e narrativas históricas, realizadas com professores e estudantes, em busca de um olhar atento ao cotidiano escolar e sua relação permanente com a cultura histórica.

Palavras-chave: Ensino de história. Historiografia. Sujeitos históricos. Narrativa histórica. Conhecimento histórico escolar. Cultura histórica. Identidade. Lideranças.

GÓES, Camila Magalhães. **The teaching of history and historical subject:** telling stories, weaving senses. 2013. 199 p. il. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

The teaching of history and historical subject: telling stories, weaving senses is a research on the processes of representation, understanding, appropriation and reworking of the historical subject in knowledge construction transcripts, through the experiences of teachers and students of first year of Vocational Education Middle Level technical Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano, in the city of Catu/BA. In this way, we observed different expressions of the historical subject in different periods and under the gaze of multiple historians, educators and philosophers, and from an open stance possibilities for (re) construction of these subjects in the teaching of history suggest a relational analysis and multi-referenced data collected from observations, interviews and historical narratives in search of a closer look at the school routine and ongoing relationship with their historical culture.

Keywords: Teaching history. Historiography. Historical subjects. Historical narrative. School historical knowledge. Historical culture. Identity. Leadership.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	21
FIGURA 2	Localização dos *Campi* e Reitoria do IF Baiano e IFBA.....	21
FOTO 1	Entrada do *Campus* Catu - IF Baiano.....	26
FIGURA 3	Localização do município de Catu.....	27
FIGURA 4	Site do Núcleo de Estudos de História e Memória do IF Baiano/*Campus* Catu - NEHM JR.....	36
FOTO 2	Palco da 11ª Feira de Ciências e 2ª Mostra de Iniciação Científica..	37
FIGURA 5	Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na praça dos Três Poderes, em Brasília, DF.....	57
FIGURA 6	Imagem da pirâmide social utilizada durante as aulas.....	78
FIGURA 7	Imagem do Game Medieval Wars 3 utilizada durante as aulas.....	79
FIGURA 8	Tirinha utilizada durante as aulas.....	79
FIGURA 9	Manifestações culturais dos escravos brasileiros.....	91
FIGURA 10	Cenas do cotidiano dos escravos brasileiros.....	91
FIGURA 11	Comparação das vestimentas utilizadas em Roma nas distintas posições sociais.....	92
FIGURA 12	Representação das pirâmides sociais utilizadas pela professora A durante aulas sobre república romana e feudalismo.....	99
FIGURA 13	Pirâmide social utilizada pelos estudantes durante apresentação de Seminário sobre os games e a Idade Média.....	99
FIGURA 14	Pirâmide social utilizada pelos estudantes durante apresentação de Seminário sobre os games e a Idade Média.....	100
FIGURA 15	Capa da apresentação realizada pelos estudantes.....	102
FIGURA 16	Blog desenvolvido pelos estudantes.....	103
FIGURA 17	Escultura de bronze representando o mito, segundo o qual os gêmeos Rômulo e Remo teriam sido amamentados por uma loba quando ainda eram bebês.	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Vagas ofertadas..... 24
GRÁFICO 2 Sexo..... 38
GRÁFICO 3 Idade..... 38
GRÁFICO 4 Como se auto define?..... 38
GRÁFICO 5 Estado civil..... 39
GRÁFICO 6 Onde mora atualmente?..... 39
GRÁFICO 7 Com quem mora atualmente?..... 39
GRÁFICO 8 Qual o meio de transporte mais utilizado para ir à escola..... 39
GRÁFICO 9 Nível de escolaridade do pai..... 40
GRÁFICO 10 Nível de escolaridade da mãe..... 40
GRÁFICO 11 Você/sua família compra/assina periodicamente algum jornal, diário ou revista?..... 41
GRÁFICO 12 Assiste TV regularmente?..... 41
GRÁFICO 13 Vai ao cinema com qual frequência?..... 41
GRÁFICO 14 Assiste filmes em vídeo cassete ou DVD?..... 41
GRÁFICO 15 Lê livros?..... 42
GRÁFICO 16 Que tipo de literatura prefere?..... 42
GRÁFICO 17 Acessa a internet regularmente?..... 42
GRÁFICO 18 Está associado ou participa de alguma entidade estudantil, sindical ou partido político?..... 43
GRÁFICO 19 Grupo social que mais convive..... 43
GRÁFICO 20 Onde cursou o ensino fundamental?..... 43
GRÁFICO 21 Perspectivas após o curso..... 43

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Pessoal ocupado no mercado formal de trabalho, por setor de atividade econômica, no município de Catu, Bahia – 2005-2008.	28
TABELA 2	Desenho curricular do curso de Química.....	31
TABELA 3	Desenho curricular do curso de Agropecuária.....	32
TABELA 4	Quadro de vagas dos cursos.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CEFET	Centro de Educação Profissional e Tecnológica
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

CAPÍTULO 1 URDINDO OS FIOS DA PESQUISA **26**
1.1 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA 26
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO 44

CAPÍTULO 2 FIOS DO TEAR **52**
2.1 A MARCHA DO SUJEITO: AS AMBIÇÕES DA NAÇÃO E DO PROGRESSO NO ENSINO DE HISTÓRIA 52
2.2 OS GRUPOS POLÍTICOS: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA NA AÇÃO REVOLUCIONÁRIA 62
2.3 A MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS: O OLHAR ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS DO COTIDIANO 71
2.4 EXPRESSÕES DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: OS SUJEITOS QUE POVOAM AS NARRATIVAS 75

CAPÍTULO 3 O TECIDO **88**
3.1 O HOMEM COMUM E O COTIDIANO: PASSADO/PRESENTE 88
3.2 INSTITUIÇÕES E CLASSES: O EXERCÍCIO DO PODER 98
3.3 HERÓIS 108

REFLEXÕES FINAIS **115**

REFERÊNCIAS **121**

APÊNDICES **133**
APÊNDICE A - FOTOGRAFIAS DO IF BAIANO, *CAMPUS* CATU **134**
APÊNDICE B – LISTA DE HERÓIS NACIONAIS **137**
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES **138**
APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS **140**
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES **141**
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES **143**
ANEXO A – NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ESTUDANTES **188**

INTRODUÇÃO

> Algo está terrivelmente errado quando o nome de Martin Guerre é tão ou mais conhecido do que o de Martinho Lutero. (ELLIOT apud PALLARES-BURKE, 2000, p. 105)

Muitos são os mitos que referenciam o poder que os deuses e seres sobrenaturais possuem sobre a história dos homens. As divindades do destino e da sorte com expressão em diversas culturas como: as deusas Guan Yin (China), Lakshmi (Índia) e o Deus Apolo (Grécia) são exemplos de divindades que poderiam ser sensibilizadas pelos apelos e oferendas de mortais, que recorriam(em) aos deuses para superar dificuldades e solucionar problemas, no entanto, também são conhecidos, os seres que representam as forças imparciais e implacáveis no controle do curso da vida dos homens, cujo exemplo encontramos na mitologia nórdica, através da representação das Nornes.

Também conhecidas como deusas do destino, as Nornes, não estavam submetidas à nenhuma divindade. Enquanto tríade divina expressava aquilo que foi, aquilo que está sendo e aquilo que virá a ser, através da figura de três mulheres conhecidas como Urdh, (passado), Verdhandi (presente) e Skuld (futuro) que ensinavam os homens a compreender as lições do passado e empregá-las bem no presente, evitando, desta forma, perturbações futuras. (FAUR, 2007, p. 18)

Sua rotina centrava-se na tessitura dos fios do tecido que cobria todo o tempo e espaço, estendendo-se de leste a oeste, de acordo com a trajetória do sol, interligando eventos, objetos, seres, pensamentos, emoções e ações. Toda a história estava registrada nesta teia, e por isso toda ação realizada pelos homens ou deuses perpetuava-se por todas as vidas presentes na teia do *wyrd* (destino). Segundo Faur (2007) a análise deste modelo celeste, composto por fuso, fios e teia, nos leva a constatar o protagonismo dessas deusas no processo de criação dos destinos individuais e podemos incluir os coletivos, destacando, desta forma, a impotência humana.

No entanto, ao voltar-me para a compreensão do conceito de *wyrd*, pude vislumbrar que longe da conotação de predestinação ou fatalidade, a teia que nos liga é um dos condicionantes que atuaria nas opções e ações dos homens, ou seja, até certo ponto eles ainda possuem o livre-arbítrio.

Este pensamento que remete à cultura nórdica e nos parece tão distante, nos aproxima de importantes representações da história e de seus sujeitos. Assim, como discutiremos nas

próximas linhas, a escrita de historiadores e educadores apresentará desde os sujeitos submetidos à leis que os guiam à evolução do mundo, àqueles que têm sua liberdade restringida pela história que os precede.

Sem ousar imitar a nobre tarefa das Nornes, inspiro-me em seus dotes para a construção desta pesquisa, compreendendo-a como um exercício artesanal, semelhante à tecelagem. Que pode ser descrito desde a escolha do tear, enquanto base metodológica da pesquisa, aos primeiros fios puxados de um pensamento tão amplo quanto o conceito de sujeito histórico a finalização do tecido, fiado por muitos artesões, autores e sujeitos desta pesquisa.

As conexões estabelecidas com a mitologia não simbolizam somente a relação com o contexto e objeto da pesquisa, mas o lugar de onde partimos, ou seja, os interesses e inquietações da pesquisadora.

Desde os onze anos, havia decidido ser historiadora, mais especificamente professora de História, e lembro-me que tal interesse surgiu, em parte pelo encantamento causado durante as aulas, e por outro lado, por filmes, jogos de tabuleiro (RPG), e *games* que me aproximavam de temas históricos, muitas vezes, distintos daqueles abordados na escola.

O estudo da mitologia surge neste momento como modo de aprofundar os temas narrados de forma cinematográfica e interativa, acompanhando-me até os dias de hoje, como referência para a compreensão de certos aspectos da vida.

Durante o curso de licenciatura e bacharelado em História pude aprofundar meus estudos sobre mitologia e ampliar meu interesse pelo ensino da história, principalmente enquanto estagiária de projetos de pesquisa na área.

Com grande importância para a constituição deste trabalho, destaco o projeto de pesquisa intitulado: O Ensino de História na Produção Científica das Instituições de Ensino Superior - IES Baianas (1993-2007)[1], sob coordenação dos professores Carlos Augusto Lima Ferreira, Maria Antonieta Campos Tourinho e Tatiana Polliana Pinto de Lima. Este projeto teve a perspectiva de catalogar e divulgar as pesquisas em Ensino de História realizadas na Bahia, estabelecendo o estado de arte deste campo e garantindo a integridade e preservação destes acervos.

A pesquisa abarcou universidades estaduais, federais e privadas (UCSAL, UNIJORGE, UNEB, UESB, UEFS, UFBA) apresentando por fim um total de vinte e oito trabalhos acadêmicos dentre teses, dissertações, monografias, projetos de pesquisa e de intervenção.

---

1 O levantamento dos trabalhos de graduação e pós-graduação no Estado da Bahia pode ser conferido nas seguintes publicações: FERREIRA, C. A. L. *Ensino de História nas instituições de ensino superior baianas*: uma primeira análise. Fortaleza, 2009. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, 2009; FERREIRA, C. A. L.; LIMA, T. P. P.; TOURINHO, M. A. C. Um campo a ser explorado: a produção historiográfica em ensino de história na Bahia entre 1993-2007. In: VI Encontro Estadual de História, 6., 2012, Ilhéus. Povos Indígenas, Africanidades e Diversidade Cultural. *Anais*... Ilhéus: Edusc, 2012. p. 1-10.

A partir deste levantamento, notamos que novos horizontes se apresentavam nesta área, através do alargamento e diversidade das fontes de pesquisa e suas abordagens, que voltavam-se para além da utilização de documentos oficiais, abrindo aos historiadores um leque de opções.

As concepções de educação, história e professor apresentadas pelos autores destes trabalhos, historiadores/professores de História, também foram o foco da pesquisa, sendo que, na maioria dos trabalhos, a Educação é descrita como meio de promoção do desenvolvimento do homem, construção e reconstrução dos saberes. Quanto à definição do papel do professor, suas concepções circulam entre a responsabilidade pela formação de *cidadãos* e *sujeitos históricos* (termos que se tornaram muito próximos ou até mesmo sinônimos ao longo da história da disciplina) e sua ação é definida como "[...] fundamental na mudança ou na permanência de modelos no ensino de História" (MIRANDA, 2006, p. 84), e dessa forma o reconhecimento de seu papel enquanto "facilitador, guia ou orientador" (MATTA, 2001, p. 42) torna-se essencial.

Sua relação com o conhecimento também é reconhecida na idealização de um professor que seja "[...] alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que seja alguém capaz de encaminhar os alunos nesses mesmos caminhos da produção e relação crítica com o saber". (GONÇALVES, 2003, p. 86)

Desta forma, espera-se do professor uma postura crítico-reflexiva, que garanta a aplicação de "projetos políticos ousados, fomentando desafios relevantes na busca da construção do conhecimento" (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 61), em oposição ao professor conteudista, reconhecido pelo uso excessivo de conteúdos.

A História Social é o referencial teórico-metodológico presente na maioria dos estudos, mostrando-se como um campo próspero e adequado aos problemas contemporâneos apresentados nas pesquisas sobre o ensino de história, possibilitando o diálogo com as diversas áreas do conhecimento.

Estendendo nosso debate para o campo de pesquisa nacional, notamos, nas últimas décadas, a presença de propostas de transformações fundamentadas prioritariamente na contestação do ensino livresco, distanciado da vida dos estudantes e professores, e da militância simplista, produtora de grandes sínteses e totalidades, com bases no positivismo, estruturalismo, historicismo ou marxismo ortodoxo. Há um consenso entre as críticas realizadas quanto à oposição à apresentação, aos estudantes, de uma história pronta e acabada, desconsiderando as vivências dos sujeitos da educação, retirando-lhes o sentimento de pertencimento e ação enquanto sujeitos históricos.

No levantamento realizado sobre a História do Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil, por Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira (2007, p. 147), são descritos os enfoques desenvolvidos pelos pesquisadores desde o ano de 1969:

> Assim como era de esperar, ainda mais na área da História, houve mudanças no enfoque das pesquisas sobre o Ensino de História. Desde os relatos de experiências, até a discussão em torno os livros didáticos em todos os seus aspectos - dentro da sala de aula até sua articulação com todos os outros setores imbricados em sua produção - passando pelos currículos e chegando até a formação de professores(as), hoje encontra um novo caminho que é a formação da consciência histórica nos próprios alunos. Cada frente aberta nesse campo dá a possibilidade da construção de novas pontes, interligando as discussões e promovendo o diálogo tão desejado entre os vários envolvidos no processo de construção da História - entendida aqui tanto como pesquisa como processo de ensino.

Dentre os autores que ampliaram os debates sobre estas questões, destaco as contribuições das(os) professoras(es): Déa Fenelon, *A formação do profissional de História e a realidade do ensino* (1982), Circe Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula* (2010), Ernesta Zamboni, *A formação da identidade e o ensino de Historia* (1993), Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da História ensinada* (1993), Leandro Karnal, *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas (2003) e Jaime Pinsky, *O ensino de História e a criação do fato* (2011).

Seus estudos, dentre outros, influenciaram gerações de professores (as) na revisão de conteúdos, aportes didáticos, fontes e práticas do ensino de História, a partir de uma proposta de ensino com base em novos tempos e novos sujeitos, e de uma disciplina rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY; PINSKY, 2005b).

A expectativa em formar sujeitos históricos que sejam agentes de suas próprias histórias está presente na maioria dos trabalhos aqui citados, a partir de propostas de ensino que abarquem sujeitos do cotidiano ou da história regional, aproximando-se da vivência dos estudantes ou de reflexões que desconstruam mitos e ideais heroicos, impostos pela “historiografia tradicional”.

O intenso movimento de reflexão na área estendeu-se às políticas educacionais, com destaque para as Orientações Curriculares Nacionais para a disciplina História que apresenta como objetivo principal auxiliar os jovens a construírem o sentido do estudo da História, a partir de uma nova reflexão, acerca não mais de conteúdos, mas de conceitos e procedimentos da História, eleitos fundamentais, como: história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), *sujeitos históricos*, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

O estudo dos sujeitos históricos, que indica o documento, baseia-se na proposição de que estes sujeitos se configuram na relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, ou seja, a História não é apenas construída por heróis ou vilões, mas consequência das ações paulatinas e sutis de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

A partir destas reflexões, esta pesquisa propôs inicialmente uma investigação da presença dos sujeitos comuns no ensino, apresentados nos estudos historiográficos da Micro-história e História do Cotidiano e suas implicações no cotidiano escolar.

No entanto, ao voltar meu olhar para a sala de aula, e para o cotidiano de professores e estudantes, não pude considerar apenas a vinculação que os conceitos de sujeito histórico possuem com as políticas públicas ou com a historiografia. Portanto, foi definido no decorrer das investigações, o estudo das múltiplas expressões dos sujeitos históricos, pois esta abertura nos aproximaria de uma compreensão mais ampla do(s) sujeito(s) histórico(s) presente(s) na sala de aula.

A partir desta ampliação, questionei-me: Quem são os sujeitos históricos que povoam o Ensino de História? Tal pergunta, proporcionou a construção dos objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar a representação, compreensão, apropriação e reelaboração do sujeito histórico na construção do conhecimento histórico escolar, através das vivências de professores e estudantes do 1º ano do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no município de Catu/BA.

Objetivos Específicos:

- Investigar a (re)construção dos sujeitos históricos por estudante e professores no cotidiano escolar;
- Observar como estudantes e professores de História compreendem o conceito de sujeito histórico e quem são os sujeitos que, por meio deles, povoam a sala de aula;
- Compreender as relações de construção, apropriação e circulação do conhecimento histórico em sala de aula, e suas implicações para a definição dos sujeitos históricos.

Este novo contexto levou-me a novas referências que proporcionaram a compreensão do sujeito histórico, a partir do seu papel enquanto aquele que escolhe, determina, (re)elabora ou segue o curso da história. De acordo com as diversas concepções historiográficas, o sujeito

histórico pôde ser percebido e sistematizado, neste estudo, em sua expressão absoluta, coletiva e múltipla.

A expressão do sujeito histórico em seu sentido absoluto, nos conduz ao estudo do ensino de História e da historiografia durante o Império, a República e a Ditadura Civil-Militar Brasileira, quando torna-se expressivo seja na percepção das ideias de ordem e progresso, enquanto orientadoras da ação humana ou na personificação de heróis, grandes vultos da História, tendo por objetivo legitimar a História enquanto ciência e valorizar seu cunho pedagógico e regulador.

Durante o período de redemocratização, nota-se a busca por sua expressão coletiva, que concede o destaque das ações históricas aos grupos sociais, que passam a apresentar relativa liberdade de escolha e decisão nos rumos da história. Ao reconhecer o poder da coletividade em provocar grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, as definições de uma vontade absoluta são ultrapassadas.

Por fim, o estudo de sua multiplicidade, com forte presença na História do Cotidiano e na Micro-história, proposta por professores/historiadores nas últimas décadas, está vinculado aos estudos que reconhecem a ação histórica consciente ou inconsciente de todos os homens, mulheres, crianças, idosos, dentre outros, em sua atuação conjunta ou individual, e defende as grandes mudanças e revoluções promovidas na ação cotidiana.

Apesar de elaboradas, sob diferentes olhares, estas concepções possuem semelhanças e nenhuma delas representa uma ruptura absoluta à anterior, o que nos remete à citação que precede esta introdução.

A partir da afirmação de John Elliott de que algo está terrivelmente errado em conhecer certo sujeito, em detrimento de outros, é consolidada a importância deste debate, que não pretende esgotar as análises de um campo tão amplo, mas propõe a compreensão de novas possibilidades de se fazer história, que não surge a partir da desvalorização de certas abordagens, mas através do acolhimento de diferentes interpretações.

Em consonância a uma postura aberta as possibilidades de (re)construção do sujeito histórico no ensino de história, o objetivo central desta pesquisa é investigar a representação, compreensão, apropriação e reelaboração do sujeito histórico na construção do conhecimento histórico escolar, através das vivências de professores(as) e estudantes do 1º ano do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no município de Catu, localizado no interior do Estado da Bahia.

A Educação Profissional Federal possui um histórico de lutas e intensa participação em movimentos sociais, e faz parte, atualmente, de uma política de expansão do ensino público

profissional técnico/tecnológico e superior, representando uma das bandeiras de luta do Partido dos Trabalhadores.

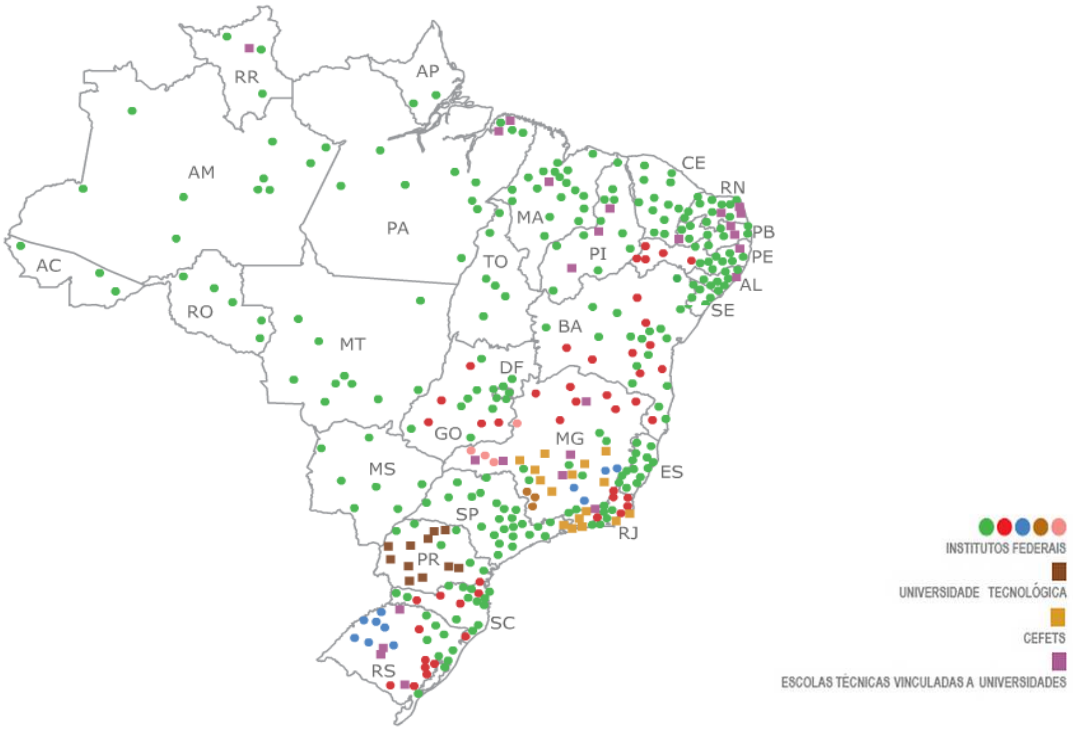
Tendo como marco inicial a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, sendo transformadas em Centros de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET em 1978.

A Lei 11.892 de 2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional expressa a urgência para revisão das políticas públicas para a Educação Profissional. Segundo seu artigo 2º, os Institutos Federais são definidos por: "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi" (BRASIL, 2008). Sendo suas finalidades e características:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Desta forma, desde 2008, os antigos Centros de Educação Profissional compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, classificados pelo tipo de formação ofertada em: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidades Tecnológicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

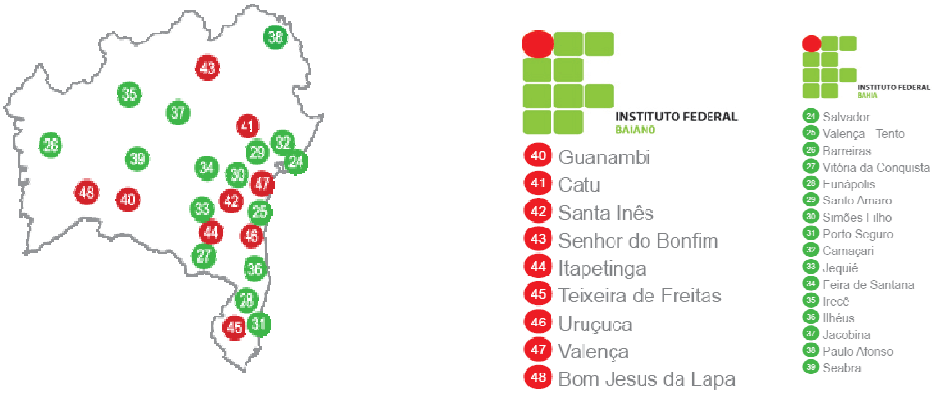
Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação.
Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2012

Em atendimento à legislação, são criados dois Institutos no Estado da Bahia: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), "mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia" (BRASIL, 2008) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), "mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi (Antônio José Teixeira), Santa Inês e Senhor do Bonfim" (BRASIL, 2008) e posteriormente das Escolas Médias de Agropecuária Regional da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC).

Figura 2 - Localização dos *Campi* e Reitoria do IF Baiano e IFBA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação.
Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso em: 23 mar. 2012

Com o ensino, direcionado à educação profissional e tecnológica, em diversas modalidades, os Institutos devem priorizar a oferta de cursos profissionais integrados ao ensino médio. A forma *integrada* (ensino técnico e ensino médio), restituída em 2004, através do Decreto 5.154, proporciona aos estudantes que concluíram o ensino fundamental a possibilidade de cursarem o ensino médio e realizarem uma especialização técnica profissionalizante, com carga horária ampliada.

O Decreto 5.154, construído durante o ano de 2003, nos Seminários Nacionais: "Ensino Médio: Construção Política" e "Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", com a participação de mil e quinhentas pessoas, dentre elas, representantes do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores, entidades científica e sociedade civil, define, ao regulamentar o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que a educação profissional deverá ser desenvolvida a partir de cursos e programas de:

> I- formação inicial e continuada de trabalhadores;
> II- educação profissional técnica de nível médio; e
> III- educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, Decreto 5.154, 2004)

A Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM) proposta pelos setores educacionais, sindicatos e pesquisadores vinculados à educação profissional objetiva a construção de uma nova proposta de ensino técnico, voltado para uma educação unitária e universal que superasse a dualidade entre a cultura geral e a cultura técnica, a partir da necessidade de contextualizar o processo histórico de lutas pela formação integral do trabalhador e seus conceitos norteadores.

Tal superação ocorrerá segundo o documento base da EPTNM, através da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, com bases filosóficas bem definidas nos conceitos do trabalho como princípio educativo e da *omnilateralidade* dos sujeitos presentes em Marx e Gramsci, cujo documento representa a busca por mudanças no sistema educativo polarizado. No capítulo *Conceitos e Princípios*, aferimos a definição de formação integrada adotada:

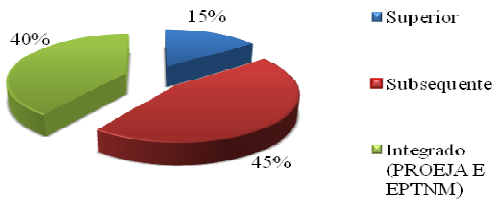
> [...] a formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica

> e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

No entanto, durante a pesquisa, notamos a distância entre a proposta de formação integrada e o legado histórico de uma formação apenas voltada para o mercado de trabalho. O desafio que a educação profissional, em sua forma integrada, representa para os professores e estudantes, intensifica-se pela inexistência de formações iniciais e/ou continuadas voltadas para esta nova realidade e incentivos do Governo para a efetivação desta proposta que surge sem a estrutura necessária para seu desenvolvimento. Desta forma, perpetua-se o distanciamento entre a formação profissional e o ensino médio, que permanece com conteúdos e métodos habituais ao ensino das disciplinas da base nacional comum, ainda sem conexões profundas e complexas entre a cultura geral e a cultura técnica.

Contudo, em busca destas novas possibilidades, e em atendimento à expansão proposta pelo Governo, o Instituto Federal Baiano oferta atualmente cursos superiores (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) e de ensino médio profissional (integrado, subsequente, PROEJA), promovendo em 2012 a oferta de vagas, distribuídas da seguinte forma:

Gráfico 1 – Vagas ofertadas



Possuindo *campi* apenas em cidades do interior do Estado, o Instituto representa uma oportunidade de formação integrada, e permite ao estudante de baixa renda o acesso e atuação junto aos docentes, na educação básica, profissional e superior, compartilhando os espaços pedagógicos e estabelecendo percursos formativos do ensino técnico à pós-graduação, através da *verticalização*. Seu corpo docente é composto de graduados, mestres e doutores nas diferentes Áreas de formação.

Sua escolha, como local desta pesquisa, parte da percepção de seu potencial como Instituição de Educação voltada para a "[...] emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional" (BRASIL, 2008), garantindo o acesso à

Educação Profissional, como um direito social. Além da importância do seu estudo neste período de intensas transformações, através da política de expansão da Rede ampliando sua atuação no país, da elevação da titulação do seu corpo docente e técnico, e do crescimento da oferta de cursos.

O *Campus* Catu, como a mais antiga Escola Agrotécnica do Estado da Bahia, foi escolhido dentre os demais Campi, por sua importância histórica. Neste contexto, os cursos pesquisados (Agropecuária e Química) representam por um lado a área de vocação das antigas Escolas Agrotécnicas, e por outro, uma nova demanda da região, com os investimentos no setor petrolífero.

A partir das relações estabelecidas com este campo de pesquisa e seus sujeitos optei por um estudo centrado na vivência escolar, que proporcionou a percepção das relações de construção, apropriação e circulação do conhecimento histórico.

Nas próximas páginas serão apresentados, de forma aprofundada, o local e os sujeitos da pesquisa, bem como, suas implicações na construção do percurso metodológico adotado que possui inspirações etnográficas, fenomenológica e das abordagens historiográficas contemporâneas, a exemplo da Micro-história e história do cotidiano.

No capítulo posterior serão trazidos os fios de pensamento que nortearam esta pesquisa, a partir de um estudo aprofundado do ensino de história e das formas de expressão dos sujeitos históricos, na fala de historiadores, educadores e estudantes ao longo da história, proporcionando uma visão de longa duração que propicie a constatação de permanências e transformações no discurso histórico e pedagógico sobre o papel dos sujeitos na História, no espaço escolar e na historiografia. Em um segundo movimento a discussão será centrada no potencial de construção da escola, a partir das contribuições da história das disciplinas escolares e das pesquisas direcionadas ao saber histórico escolar, que apresentam os contributos da narrativa histórica no desenvolvimento de diversas operações cognitivas (organização temporal, espacial, delimitação temática, identificação de permanências e mudanças, explicações causais), e no estudo da construção de conhecimento pelo estudante, tornando-se uma rica fonte para compreensão de sujeitos históricos que eles possuem.

O último capítulo tem como objetivo uma análise relacional e multirreferencial dos dados coletados, a partir das observações realizadas em sala de aula, entrevistas com o(a) professor(a) e narrativas escritas pelos(as) estudantes, de acordo com os assuntos recorrentes nestes materiais que constituem a rede de significação em torno da representação dos sujeitos históricos. Tal análise propõe o reconhecimento dos sujeitos que emergem, através dos professores e dos estudantes, num movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, sob a influências de múltiplas referências, desde obras cinematográficas à

games e romances. O acolhimento de tantas expressões dos sujeitos históricos ao longo da pesquisa foi priorizada devido a complexidade e diversidade do ambiente escolar.

Centrada na observação de duas turmas do 1º ano do EPTNM, respectivamente do curso de Agropecuária e Química, ao longo de todo o texto serão incluídas as falas do(a) professor(a) e estudantes assim como as narrativas elaboradas durante as aulas.

Desta forma, a apresentação dos dados[2] será organizada a partir da nomeação aleatória das turmas, definidas como A e B, assim como seus respectivos professores (Professora A, Professor B), sendo que os estudantes serão representados por números e identificação das suas turmas (Ex.: Estudante 01, Turma A) e suas narrativas seguirão esta mesma ordem (Narrativa do estudante 01, Turma A).

[2] Como proposto por Ferreira (2004), na transcrição dos depoimentos apresentados nesta dissertação, priorizou-se a forma original de expressão dos professores e estudantes, apresentando-os tal como estão nas narrativas e entrevistas para não mudar o sentido da fala dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 1 URDINDO OS FIOS DA PESQUISA

A urdidura é um conjunto de fios através do qual a trama é tecida. Na tecelagem representa o início da disposição das linhas que irão compor o tecido. Nesta pesquisa representa simbolicamente os elementos que determinam os caminhos da pesquisa: o local, seus sujeitos, e sua relação com o percurso metodológico.

1.1 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

> Cantam, cantam, cantam sempre e cantando adormecem e adormecendo sonham com esta formosa estância, maravilhoso e fecundo recanto do Brasil, onde tudo é bom, tudo é verde e tudo é belo. (FIUSA, 1930)[3]

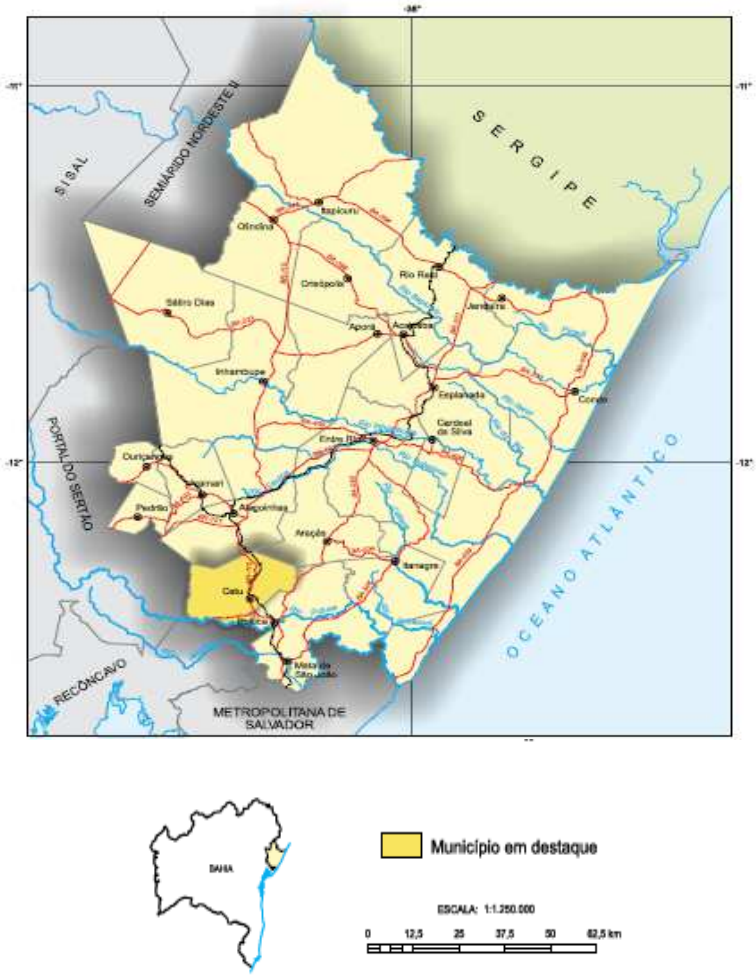
Foto 1 - Entrada do Campus Catu - IF Baiano

Fotógrafa: A autora

A distância entre (Salvador-BA) e o IF Baiano/*Campus* Catu (Catu-BA) é de 78 km ou uma hora e meia de viagem. Esta travessia tornou-se constante durante o ano de 2011 e 2012, prioritariamente às segundas, quando realizamos as observações das aulas e estreitaram-se os laços de respeito e estima com estudantes e professores.

3 Descrição de Catu por Rosalva Fiusa, no artigo intitulado: *Impressões da "poética e formosa" vila de Santana do Catu* publicado na Revista Única em março de 1930.

Figura 3 - Localização do município de Catu



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2010, p. 128)

A cidade de Catu possui, de acordo com o Censo de 2007, aproximadamente 49.528 habitantes, e atualmente possui um setor petrolífero e comercial próspero. Conhecida por sua topografia irregular, bem como seus rios limpos e claros, citados em sua lenda de origem que remonta à época do descobrimento, a cidade de Catu foi habitada por índios pataxós que emigraram da região norte do país, onde viviam em luta com os tupiniquins. Seu nome surge da expressão dita pelo cacique, ao avistar a região, que "juntamente com sua tribo, exclamou: 'Catu'! que, na língua tupi-guarani, significa 'bom'. " (CATU, 2010, p. 6)

Com a chegada dos europeus, a cidade é incorporada ao ciclo produtivo da cana de açúcar, marcado pelo seu apogeu no século XIX, com destaque para o ano de 1856 quando o "[...] vigário Antônio Torres chegou a registrar 116 propriedades das quais pelos menos um terço pudesse ser considerada como engenho". (OLIVEIRA, 2007, p. 1) No entanto, o declínio da elite açucareira estava próximo, com a implementação das leis emancipacionistas e por fim com a abolição da escravidão em 1888.

Inicia-se o século XX com mudanças na economia catuense, a partir da substituição da exploração da agricultura (prioritariamente a exportação de açúcar e fumo) por uma economia baseada na exploração petrolífera e no comércio. De acordo com o volume 1 de *Estatística dos municípios baianos* de 2010, publicado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, o setor de atividade extrativa mineral e comércio apresentaram um crescimento constantes, de acordo com os seguintes dados:

Tabela 1 - Pessoal ocupado no mercado formal de trabalho, por setor de atividade econômica, no município de Catu, Bahia – 2005-2008

Setor de Atividade	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**
Extrativa mineral	1.300	1.848	2.012	2.301
Indústria de transformação	399	168	247	235
Serviços industriais de utilidade pública	17	83	89	88
Construção Civil	1.919	416	585	703
Comércio	1.063	1.069	1.205	1.319
Serviços	54	2.568	1.131	1.269
Administração Pública	1.073	1.442	1.628	1.009
Agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca	107	60	80	96

Fonte: Ministério do Trabalho - RAIS.

Ainda segundo a publicação, o município integra a mesorregião geográfica metropolitana de Salvador, região econômica do litoral norte e região administrativa de Alagoinhas, além de compor o eixo de desenvolvimento do grande recôncavo e ter sua criação datada de 26/08/1868, por meio da Lei Provincial nº 1.053.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, *Campus* Catu representou e representa neste contexto, como a mais antiga Escola Agrotécnica do Estado da Bahia, uma oportunidade de formação para àqueles que vivem nas zonas urbanas e rurais de municípios do interior baiano.

Sua história tem início no século XIX, com a criação da Fazenda Modelo "[...] com fins de tentar desenvolver a região catuense, após o declínio da cana-de-açúcar e da escravidão nos fins do século XIX" (DE FAZENDA..., 2008, p. 1), seu currículo, por muitos anos, fundamentou-se na filosofia do Sistema Escola-Fazenda, que possui:

> [...] uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes vai tomar cada vez mais corpo. A inspiração provinha das teorias de Ralf Tyler, autor do livro Princípios Básicos de Currículo e Instrução

> (1950), e que centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Ele identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade. Suas idéias são assumidas pelo movimento dos objetivos comportamentais (década de 1960), pelo movimento da educação baseada na competência (década de 1970) e pelo modelo de Madeleine Hunter (década de 1980). (SOARES, A., 2004, p. 2)

Entretanto, nos últimos anos, com as modificações no Ensino Profissional, os cursos técnicos objetivam a formação integral do trabalhador, proposta nas lutas pelo ensino integrado iniciadas em meados da década de 1980.

Como definido na legislação recente (Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004), a educação profissional técnica de nível médio (educação profissional *stricto sensu*) somente deverá ser ofertada se for acompanhada da formação geral do educando ou posterior a ela. Tal ressalva expressa a importância na formação humana integral[4] dos estudantes que recorrem aos cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio não somente por uma formação para o mundo do trabalho, mas por uma formação básica de qualidade, que pode ser identificada seja pelo estímulo à formação dos seus professores, que atualmente alcança, no *Campus* Catu, 23 doutores e 51 mestres, seja por uma estrutura privilegiada e incentivo à ações de ensino, pesquisa e extensão que envolve estudantes e professores.

Para atingir esta nova concepção de educação profissional, foram constituídos Grupos de Trabalho durante o ano de 2012 e 2013, para criação de cursos, bem como para alteração dos projetos pedagógicos de cursos já existentes.

Durante as reuniões dos Grupos de Trabalho foi proposta atenção especial às matrizes curriculares dos cursos, objetivando integrar efetivamente os componentes do Ensino Médio aos da área profissional, a partir da compreensão de que todas as disciplinas do ensino integrado devem ser entendidas como parte de uma matriz curricular única.

No entanto, durante as pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária (PPC) utilizado pelo *Campus* datava de 2006. O PPC ainda apresenta como justificativa geral de oferta o papel da antiga Escola Agrotécnica como “unidade inserida na dinâmica do desenvolvimento rural”, indicando uma realidade fundamentalmente agrícola no estado da Bahia “[...] devendo, portanto, proporcionar à comunidade educativa um espaço de prática capaz de contribuir para a transformação do meio rural, visando a dinamização da

---

4 A ideia de formação integrada está vinculada à superação da redução do trabalho ao aspecto operacional, desvinculado da sua gênese científico-tecnológica.

agropecuária baiana, e, por extensão a melhoria do padrão de vida do homem do campo". (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2006, p. 3).

O enfoque na prática, também, está direcionado à relação que a Escola possui, desde sua criação, com a comunidade, a partir de trabalhos de conscientização, quanto às questões socioambientais e na busca por alternativas para problemas agrícolas na região. Ao longo do projeto, encontramos expressões que ratificam a necessidade de uma formação técnica, voltada para o mercado de trabalho destes estudantes:

> A agropecuária é um setor que evolui rapidamente, tornando-se cada vez mais *tecnificado*, exigindo que sua clientela esteja atenta aos *avanços tecnológicos, científicos e de mercado*. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2006, p. 2, grifo nosso)

> O técnico agropecuário da EAFC-BA ao término do curso deverá possuir um perfil profissional consciente da responsabilidade que a sua formação lhe confere, exercendo as suas atividades de forma criativa, fundamentado num comportamento ético, atualizado, de forma a enfrentar novos desafios na sua área de atuação, *mesmo nos momentos de crise mercadológica, podendo atuar também como um empreendedor*. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2006, p. 6, grifo nosso)

No entanto, em atendimento às novas propostas do Governo para formação do trabalhador, os objetivos apresentam uma formação humana, cidadã e integral destes estudantes, eixos norteadores das novas diretrizes da Educação Profissional, expressas no PPC que ressalta os desafios de se adequar ao Decreto nº. 5154 de 2004, estruturar os eixos do novo ensino, promover a ampliação de vagas, e adotar uma concepção de educação que esteja de acordo com a Lei de Diretrizes e Base.

> Promover o ensino técnico de nível médio integrado com qualidade, alinhado aos avanços tecnológicos, à dinâmica do mercado, e a possibilidade de continuidade dos estudos, preparando o homem para o pleno exercício de cidadania, formando profissionais competentes e capacitados, objetivando a construção, pelo saber, de uma sociedade justa, solidária e fraterna. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2006, p. 3)

Semelhante objetivo pode ser encontrado após seis anos no Projeto do curso de Química:

> Formar profissionais Técnicos de Nível Médio em Química oferecendo conhecimentos sócio-ambientais, *humanísticos*, instrumentais, científicos e tecnológicos para desenvolver competências e habilidades específicas, que *possam atuar e intervir na vida política, social e na cadeia dos processos produtivos locais e nacionais, com visão global e sistêmica* dos aspectos gerenciais, tecnológicos, ambientais e sócio-econômicos das atividades na área de Química. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2011, p. 8, grifo nosso)

Quanto aos desenhos curriculares dos cursos, notamos diferenças em suas formas de apresentação, conforme exposto abaixo:

Tabela 2 - Desenho curricular do curso de Química

Curso técnico em Química			
Turno: integral		Ano de implantação: 2012	
1º ano			
Componentes Curriculares	Hora Aula	Hora Relógio	Aulas na semana
Artes	40	33	1
Biologia	80	67	2
Educação Física	40	33	1
Espanhol	40	33	1
Filosofia	40	33	1
Física	80	67	2
Geografia	80	67	2
História	80	67	2
Informática	80	67	2
Inglês	40	33	1
Iniciação a Metodologia Científica	40	33	1
Língua Portuguesa	120	100	3
Matemática	120	100	3
Química Geral e Inorgânica	160	133	4
Redação	40	33	1
Segurança do Trabalho e Meio Ambiente	80	67	2
Sociologia	40	33	1
Subtotal	40	33	1
Total carga horária	1280	1031	30
2º Ano			
Biologia	80	67	2
Educação Física	40	33	1
Espanhol	40	33	1
Filosofia	40	33	1
Física	80	67	2
Físico-Química	160	133	4
Geografia	80	67	2
História	80	67	2
Inglês	40	33	1
Língua Portuguesa	120	100	3
Matemática (estatística aplicada)	120	100	3
Organização, normas e qualidade	40	33	1
Química Analítica	160	133	4
Química Orgânica	160	133	4
Redação	40	33	1
Sociologia	40	33	1

Sub-total			
Total carga horária	1320	1129	33
3º Ano			
Análise Instrumental (cromatografia, eletroanalítica e espectroanalítica)	160	133	4
Biologia	80	67	2
Corrosão	80	67	2
Educação Física	40	33	1
Filosofia	40	33	1
Física	80	67	2
Geografia	80	67	2
Gestão e controle de processos e empreendedorismo	40	33	1
História	80	67	2
Inglês	80	67	2
Língua Portuguesa	120	100	3
Matemática	120	100	3
Operações unitárias	80	67	2
Química Orgânica	160	133	4
Redação	40	33	1
Sociologia	40	33	1
Tecnologia Química	80	67	2
Utilidades industriais e tratamento de efluentes	80	67	2
Total	1520	1254	38
Total Geral	4120	3414	101
Estágio Supervisionado	240	201	
Total Geral de estágio	4360	3615	

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2011)

Tabela 3 - Desenho curricular do curso de Agropecuária

Curso técnico em Agropecuária						
Turno: integral			Ano de implantação: 2006			
		DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	Nº total h/aula
BASE NACIONAL COMUM	1	Língua portuguesa e literatura brasileira	3	3	3	360
	2	Artes	1	-	-	40
	3	Educação física	1	1	1	120
	4	L.E.M. – inglês	1	1	1	120
	5	L.E.M. – espanhol (optativa)	-	-	1	40
	6	Matemática	3	3	3	360
	7	Física	2	2	2	240
	8	Química	2	2	2	240
	9	Biologia	2	2	2	240
	10	História	2	2	2	240
	11	Geografia	2	2	2	240
	12	Filosofia	-	2	-	80
	13	Sociologia	-	2	-	80
	14	Redação	1	1	2	160
	Sub-total	Hora/aula	20	23	21	59
	Sub-total	Carga horária	800	920	840	2560
FORMA	13	Gestão do agronegócio	-	-	2	80
	14	Agroindústria (veg/carne/leite)	3	3	3	360
	15	Gestão ambiental	-	2	-	80
	16	Zootecnia i, ii e iii	3	3	3	360
	17	Criações (api/pisci/cun/cotu/estrutio)	-	2	-	80

ÇÃO PROFISSIONAL	18	Agricultura i, ii e iii	3	3	3	360
	19	Mecanização agrícola	-	2	-	80
	20	Planejamento e projeto	-	-	2	80
	21	Silvicultura	-	2	-	80
	22	Irrigação e drenagem	-	-	2	80
	23	Desenho técnico	1	-	-	40
	24	Construções e instalações rurais	1	-	-	40
	25	Cooperativismo	1	-	-	40
	26	Seg. No trabalho	1	-	-	40
	27	Jardinagem e paisagismo	2	-	-	80
	28	Informática aplicada à agropecuária	2	-	-	80
	29	Georeferenciamento	-	-	2	80
	Subtotal					2040
	Total		1.480	1.600	1520	4600
	Estágio supervisionado		-	-	240	-
	Total disciplinas		17	17	17	
	Total horas					4840

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2006)

O curso técnico em Química, assim como o técnico em Agropecuária apresentam as disciplinas por núcleos de base comum e formação profissional, no entanto podemos notar que a separação latente no desenho curricular do curso de Agropecuária (2006) não persiste no curso de Química, que opta por uma listagem de disciplinas por ordem alfabética, mitigando, de certa forma, a separação entre os diferentes saberes. Tal distinção talvez surja de diferentes procedimentos na construção dos projetos, sendo que o PPC do curso de Agropecuária contou com uma comissão composta pelo Coordenador de Ensino e docentes, que iniciavam uma trajetória na oferta de ensino integrado, sendo uns dos primeiros cursos nesta forma.

Desde 2011, a exemplo do curso de Química, a construção dos projetos é realizada a partir de reuniões com docentes de distintas áreas, de todos os *Campi* que ofertarão os cursos, e com a participação de técnicos em assuntos educacionais ou pedagogos, além de contar com a contribuição de publicações promovidas pelo Governo[5] e por pesquisadores da educação profissional, que nos últimos anos, trouxeram estudos sobre a concepção do ensino integrado e mecanismos para uma nova estruturação e organização do currículo.

Apesar das ações em busca desta referida integração, em pesquisa recente Coura (2012, p. 128) demonstra que elas ainda não alcançam "[...] a perspectiva de integrar trabalho, ciência e cultura, e muito menos, com a proposta de uma educação politécnica e da formação *omnilateral"*.

5 Podemos citar, acerca deste tema, duas publicações de destaque: *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base (BRASIL, 2007) e, *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado*: resumo executivo. (UNESCO, 2011)

A integração apresenta-se como um novo desafio aos professores, sejam eles licenciados, bacharéis ou tecnólogos que não possuem uma formação que os prepare para ações integradoras na educação profissional.

Sob este aspecto, durante as entrevistas com os professores de História, participantes desta pesquisa, foi questionada a identificação que eles possuíam com a forma integrada ofertada. Para um dos professores, o curso integrado representa uma possibilidade de acesso a um ensino de qualidade, e seus estudantes podem escolher seguir sua formação ou não, segundo seu depoimento:

> Infelizmente, o Brasil tem uma grande classe média e pessoas que estão numa situação mais complicada de pobreza. E o curso técnico com certeza vai ser um diferencial. É um diferencial na vida dos alunos, e assim, eu acho que quando uma pessoa gosta, é interessada e têm sonhos de crescer na vida, o curso técnico é um diferencial muito grande. Porque, você imagine, um menino faz Agropecuária, ele já sai daqui com a possibilidade de trabalhar. Certo? Ele pode tanto trabalhar e continuar estudando, quanto também ele pode apenas continuar estudando. Agora veja o diferencial de um menino desse que vai fazer uma Agronomia, uma Veterinária, né? Ele já sai com uma bagagem muito grande quando ele chega na Universidade. Então assim, além desse aspecto, que é o aspecto mais acadêmico, talvez até mais propedêutico mesmo, tem um diferencial de assim... a formação de um aluno de um Curso Técnico ela é extremamente, assim, infinitamente superior de um aluno que sai apenas com o Ensino Médio. [...] Essa vivência, não é? A gente aqui no curso integrado, já introduz o menino no mundo acadêmico, né? Esse ano mesmo meus alunos, dois alunos meus de primeiro ano foram pra Olinda apresentar um trabalho, no Congresso de Ciências. Quer dizer você já apresenta seus aspectos de metodologia da pesquisa, entender as regras junto a ABNT, tudo mais. Coisa que uma escola no setor privado está longe de pensar nisso [...]. (Professora A)

No entanto, o segundo entrevistado relata as dificuldades em realizar trabalhos de caráter interdisciplinar com os demais professores:

> Agora assim, trabalhar do ponto de vista integral com interdisciplinaridade aqui no *campus* a gente tem um pouco de dificuldade porque não são todos os docentes que estão, não é abertos, mas que demandam tempo pra essa atividade. Então normalmente como tem outros professores tanto da Área Básica quanto da Área Técnica, a gente consegue fazer uma um planejamento de disciplina muito mais voltado pra tanto pro Curso Técnico quanto pra outros cursos e numa articulação maior e a gente consegue fazer parceria com os colegas e a gente consegue fazer um trabalho eu acredito que mais integrado, mas num universo de oitenta professores, parceiros não são muitos. (Professor B)

Os depoimentos dos professores aproximam-se ao discorrerem sobre a quantidade excessiva de disciplinas a serem cumpridas pelos estudantes durante seus cursos no Instituto, o que afeta negativamente seu desempenho e sua participação em atividades de pesquisa e extensão. A solução para esta questão estaria relacionada à revisão do desenho curricular dos cursos.

> [...]de rever esse desenho curricular que já se começou a fazer, na verdade está a um ano parado, mas já se começou a rever, porque dá pra enxuga um pouco mais pra possibilitar esse outro lado. Né? Que é a questão da pesquisa da extensão e pro aluno também ter um pouquinho mais

> de qualidade no estudo individual dele, dele quanto aluno, entendeu? Da organização, porque o tempo, imagine, vinte disciplinas, vinte e uma disciplinas, né? É bem puxado. (Professora A)

> Eu não gosto muito do modelo integral atual não, eu acho que ele dificulta muito o aluno de aprender do ponto de vista integral, porque na verdade a educação integral técnica federal que nós conhecemos passou a ser um grande... Inchou, passou por um processo de inchaço. E os estudantes, hoje, têm dezoito, vinte disciplinas e não dá pra você trabalhar com vinte disciplinas, trabalhar História como você gostaria de trabalhar, mesmo sabendo que os alunos têm condições e condições intelectuais e de tempo, mas o estudante do *Campus*, hoje, além de ter as vinte disciplinas ele ainda tem que fazer pesquisa e extensão. (Professor B)

Outra característica observada na pesquisa realizada pela pedagoga Helena Luiza Coura, durante o ano de 2011/2012 é a tendência a valorização dos conteúdos acadêmicos, em justificativa aos exames vestibulares e ENEM, que identificamos na disciplina de História através de uma ementa comum em ambos os cursos, que contempla os seguintes temas durante o 1º ano do Ensino Integrado: Conceitos básicos do fazer historiográfico; Pré-História; Primeiras Civilizações; Grécia Antiga; Roma; Civilizações da América; Povos da América Portuguesa; Impérios Medievais; Feudalismo; O Surgimento do Capitalismo; As Cruzadas; O nascimento da Burguesia; As Grandes Navegações; Mercantilismo e a expansão marítima; O Renascimento Cultural; O Renascimento Científico; As Questões Religiosas: Reforma e Contrarreforma; Absolutismo; A Conquista da América pelos Europeus; Brasil Colônia; Diferentes Povos no Brasil; A Sociedade Colonial Brasileira.

A utilização das dimensões cronológica e eurocêntrica, como medida para se decidir o que ensinar na disciplina, resulta no encadeamento de conteúdos programáticos que segue uma perspectiva linear e alcança aproximadamente 5.300 anos (de 3500 a.C. à 1800 d.C.).

Prevalece, no currículo, a visão do conhecimento histórico que diz respeito somente ao passado, demarcado por *eventos históricos*, sob periodização quadripartite europeia, “ritmados pela formação dos estados-nações e pela extensão da 'civilização'”. (FURET apud NADAI, 2011, p. 25) O alargamento geográfico ocorre apenas quando a influência europeia se expande a outras nações, que demarca a ausência de pontos programáticos acerca de outros espaços e grupos sociais.

Contudo, sabemos que aquilo que o professor (não) ensina e aquilo que o estudante (não) aprende vai além do prescrito. É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. (FONSECA, 2008) Em busca deste cotidiano, a imersão no espaço da pesquisa foi imprescindível. Foram pesquisadas as estruturas físicas do *Campus*, que dispõe atualmente de ampla biblioteca, laboratórios de informática, química, física, solos, bromatologia, georreferenciamento e de agroindústria e piscina semiolímpica.

Quanto aos participantes da pesquisa, foram realizadas observações com um professor, uma professora e uma de suas turmas de 1º ano da EPTNM, licenciados em História, que

também possuem formações posteriores em cursos de especialização em História, além de mestrados e doutorados também na área. Estes docentes enquadram-se na carreira de professores do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, fato que possibilita e incentiva a qualificação em nível de mestrado e doutorado, mesmo para aqueles que atuam apenas na educação profissional técnica de nível médio.

Além da atuação no ensino, estes professores optaram por realizar ações de pesquisa e extensão, com destaque para as orientações em projetos de pesquisa. A exemplo da existência do Núcleo de História e Memória do IF Baiano *Campus* Catu (NEHM Jr.), que se define enquanto um grupo de estudos que tem o objetivo de pesquisar a História de Catu e da Bahia, utilizando-se dos instrumentos peculiares à pesquisa histórica. O núcleo surgiu em 2010 a partir do interesse dos estudantes, e durante o ano de 2012 desenvolveu pesquisas em dois eixos centrais: História Social da Escravidão; e Atividades Petrolíferas: economia, sociedade e cultura.

Figura 4 - Site do Núcleo de Estudos de História e Memória do IF Baiano *Campus* Catu - NEHM JR

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Núcleo de Estudos de História e Memória.

O resultado de algumas destas pesquisas pôde ser observado durante visita realizada à 11ª Feira de Ciências e 2ª Mostra de Iniciação Científica (FEMMIC 2012). Sendo que, as pesquisas abordavam uma perspectiva histórica, temáticas como: escravidão, morte, imaginário, mulheres, dentre outras.

Foto 2 - Palco da 11ª Feira de Ciências e 2ª Mostra de Iniciação Científica

Fotógrafa: A autora

No entanto, os estudantes que apresentaram seus trabalhos durante a 2ª FEMMIC representam uma pequena parte daqueles que participaram da pesquisa, que ao todo abarcou 47 estudantes, na faixa etária de 13 a 31 anos. Em sua maioria, residentes da zona urbana do município de Catu e municípios circunvizinhos como Alagoinhas (a 30 km) e Pojuca (a 16 km).

O acesso aos cursos ocorre por meio de processo seletivo unificado que no ano de 2011 ofertou o seguinte quadro de vagas:

Tabela 4 - Quadro de vagas dos cursos.

Curso	Estudantes com necessidades educacionais especiais	Estudantes oriundos de escola pública	Ampla concorrência	Total de vagas
Técnico em Agropecuária integrado ao Nível Médio	4	36	40	80
Técnico em Química integrado ao Nível Médio	4	31	35	70

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2011)

A delimitação do estudo, inicialmente, aconteceu com a participação de 3 (três) turmas e 3 (três) professores do 1º ano do ensino médio integrado, no entanto após o desligamento de um dos professores foi necessária uma adequação ao novo contexto. Neste novo momento realizamos a pesquisa com dois professores e turmas de 1º ano, construindo entre as experiências e sujeitos participantes um movimento relacional, por vezes, contrastante.

O constante questionamento da metodologia de pesquisa nos fez ampliar a coleta de dados em campo, incluindo, além das respectivas fontes já citadas, o livro didático utilizado pelos sujeitos da pesquisa além de atividades diversas realizadas no período da observação dentro e fora da sala de aula.

Durante as observações foi possível construir um perfil das turmas pesquisadas, com a participação de 47 estudantes, a partir do preenchimento de um questionário entregue em conjunto com as atividades narrativas. Ao compilarmos os dados, chegamos a seguinte representação:

Gráfico 2 – Sexo.

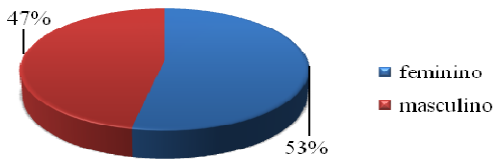


Gráfico 3 – Idade.

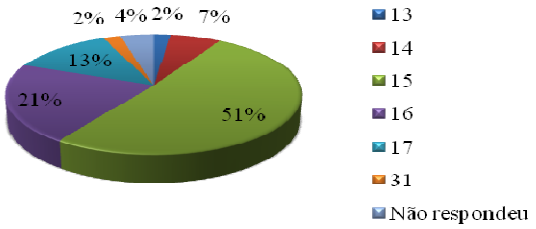


Gráfico 4 – Como se auto define?

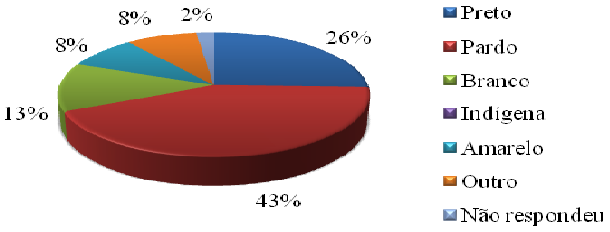


Gráfico 5 – Estado civil.

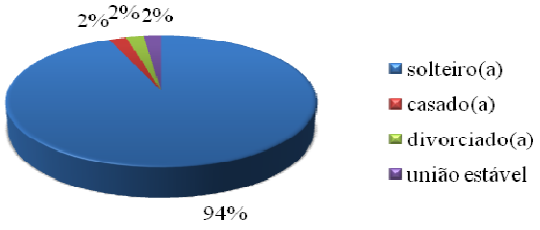
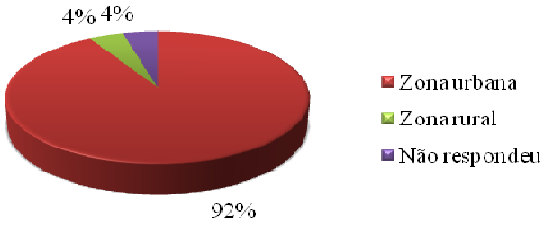


Gráfico 6 – Onde mora atualmente?



Dentre os estudantes que moram na zona rural um reside no munícipio de Catu e um no município de Pojuca. Quanto aos que moram na zona urbana, vinte e seis residem em Catu, treze em Pojuca e quatro não identificaram seus municípios de origem. Dois estudantes moram em regime de semi-internato nas dependências do *Campus* (Figura 10).

Gráfico 7 – Com quem mora atualmente?

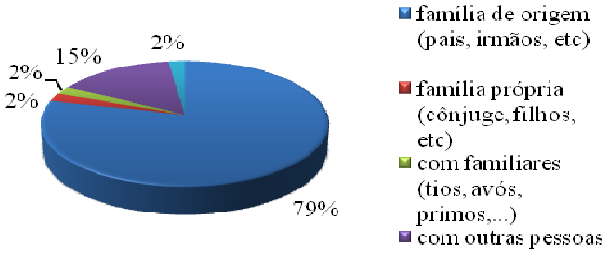


Gráfico 8 – Qual o meio de transporte mais utilizado para ir para a escola?

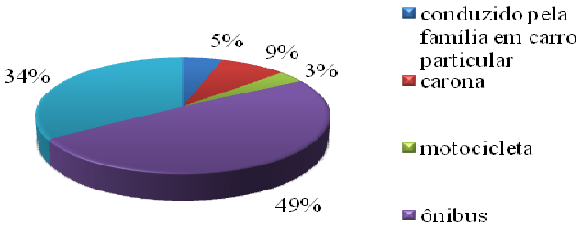
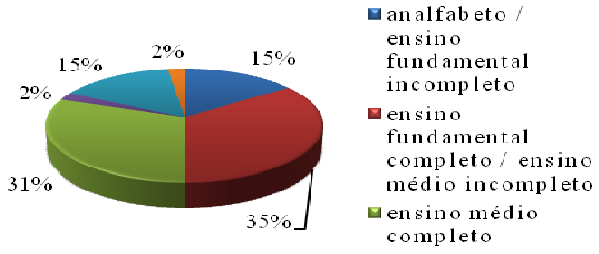


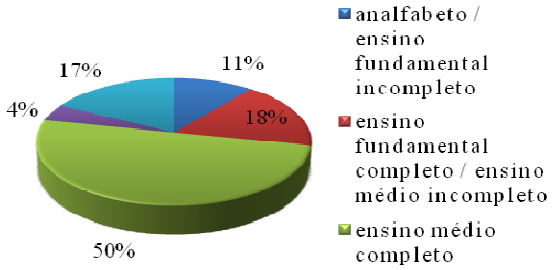
Gráfico 9 – Nível de escolaridade do pai.



Quanto às ocupações profissionais citadas pelos estudantes, exercidas pelos seus pais, são recorrentes: Técnico de segurança; Supervisor de Educação, Matemático; Pintor Industrial; Encanador; Pastor; Pedreiro; Chapista; Agricultor; Soldador; Eletricista; Jardineiro; Taxista; Topógrafo; Comerciante; Empresário Autônomo; Vigilante; Servidor Público; Operador de Sonda; Engenheiro Mecânico. Tendo destaque a área industrial e de construção civil.

Quanto às profissões exercidas pelas suas mães, são recorrentes: Professora, Pedagoga; Dona de Casa; Manicure; Pastora Auxiliar; Autônoma; Diarista; Balconista; Enfermeira; Técnica de Enfermagem; Caixa de Loja; Recepcionista; Cozinheira; Operadora de Máquinas; Cabeleireira.

Gráfico 10 – Nível de escolaridade da mãe.



A partir da concepção de que os fatos e conceitos históricos são compreendidos no que diz respeito à relação do sujeito com sua realidade, à luz de sua própria experiência, não podemos negar a interferência da mídia e da própria vida cotidiana no ensino e aprendizagem da História.

Diferentes linguagens contribuem na construção da compreensão histórica dos jovens. Dessa forma destacamos nos questionários o acesso que possuem à internet, cinema, literatura, jornais entre outros.

Gráfico 11 – Você/sua família compra/assina periodicamente algum jornal, diário ou revista?

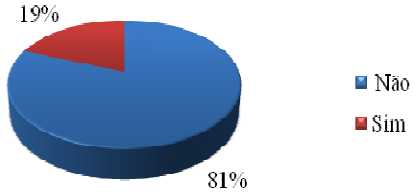


Gráfico 12 – Assiste TV regularmente?

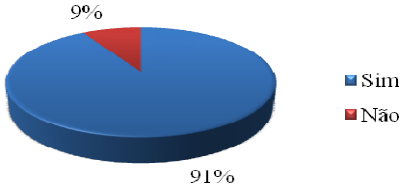


Gráfico 13 – Vai ao cinema com qual frequência?

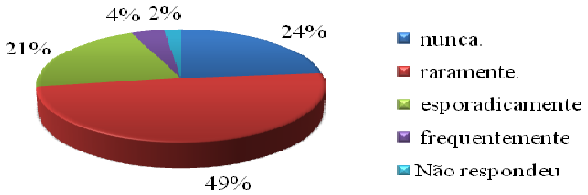
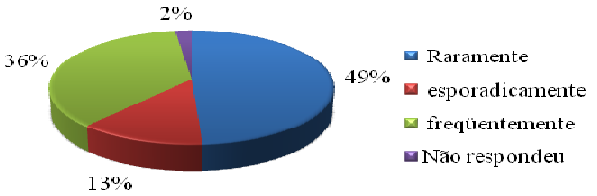


Gráfico 14 – Assiste filmes em vídeo cassete ou DVD?



A respeito da temática dos filmes, os estudantes classificaram sua preferência na seguinte ordem: comédia, suspense, aventura, terror, romance, animação e por fim históricos.

Os dados apresentados acima, também alertam para a ausência de locais de cultura e arte, como cinemas, museus e teatros nos municípios de residência dos estudantes, além do tempo exíguo para atividades de lazer, devido à carga horária densa dos cursos técnicos integrados apresentada anteriormente.

Gráfico 15 – Lê livros?

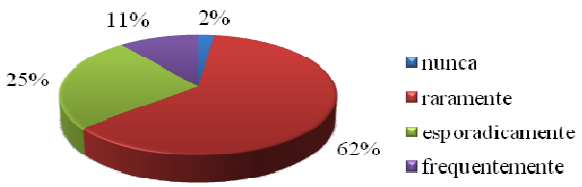
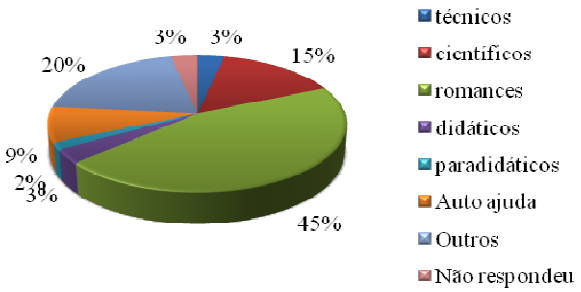


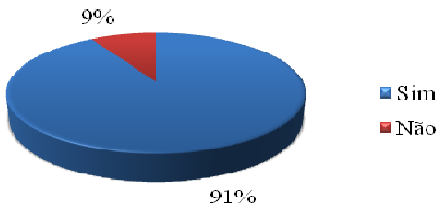
Gráfico 16 – Que tipo de literatura prefere?



Ao questionarmos qual o último livro que leram, foram citados os livros de literatura recomendados pela escola e/ou solicitados em vestibulares (*Capitães de areia*; *Memórias póstumas de Brás Cubas*), romances juvenis (*Saga crepúsculo*; *Eu sou o número 4*; *Cinquenta tons de cinza*) e a *Bíblia*.

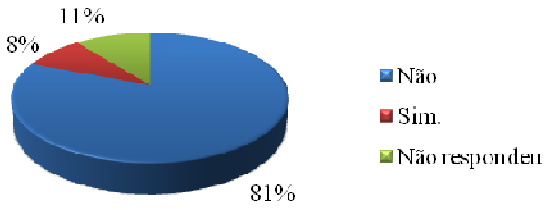
A *Bíblia*, enquanto referência recorrente de leitura pode ser identificada em um contexto atual de forte expressão religiosa, por meio de religiões pentecostais, neopentecostais e pela renovação carismática da igreja católica apostólica romana e os movimentos religiosos voltados para a juventude estão cada vez mais presentes em sala de aula e exige atenção por parte dos professores/pesquisadores.

Gráfico 17 – Acessa a internet regularmente?



O número de estudantes que tem acesso regular à internet iguala-se àqueles que assistem TV regularmente. Apesar da infraestrutura que dispõe o *Campus* (laboratório de informática e biblioteca com rede *wifi*) apenas doze estudantes acessam a internet no espaço escolar, sendo que trinta e nove estudantes costumam realizar o acesso de casa, na casa de parentes ou através de celulares.

Gráfico 18 – Associado ou participa de alguma entidade estudantil, sindical ou partido político.



Grande parte destes estudantes não possui envolvimento com entidades estudantis, sindicais ou partidos políticos, e podem desta forma, optar por não participar ativamente de decisões e lutas no âmbito político e social, distanciando-se do reconhecimento dos seus direitos e deveres, consequência cada vez maior da ausência de identificação dos estudantes com estas esferas representativas.

Gráfico 19 – Grupo social que mais convive

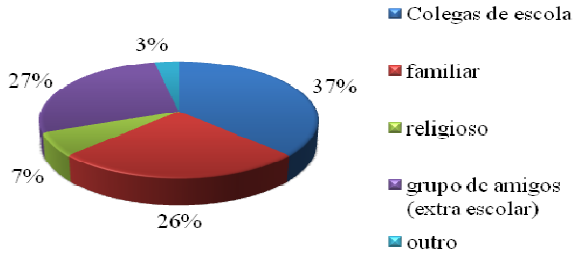


Gráfico 20 – Onde cursou o ensino fundamental?

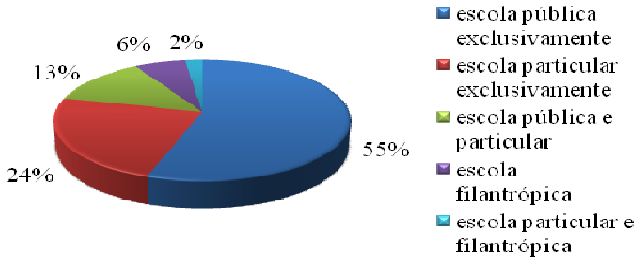
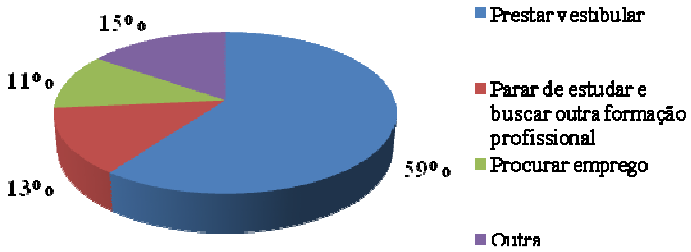


Gráfico 21 – Perspectivas após o curso



Com um público diversificado, originado de escolas pública, particular e filantrópica, que expõem a pretensão de prestar o vestibular em áreas relacionadas com o seu curso técnico, como Engenharia Química e Medicina Veterinária, ou em outras áreas, como Engenharia Mecânica, Petróleo e Gás, Engenharia Civil ou Medicina, notamos que os cursos técnicos estão sendo redirecionados a uma formação para além daqueles que desejam o ingresso imediato ao mercado de trabalho.

Esta constatação nos alerta para o papel do ensino de história neste novo contexto, que nos últimos anos vem tomando grandes proporções, a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Existe uma previsão de que em 2014, as quinhentos e sessenta e duas escolas ofertarão um total de 600 mil vagas, além da implantação de programas federais em parceria com as redes estaduais, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que revive a forma concomitante, na qual o estudante realiza o ensino médio e a educação profissional ao mesmo tempo, mas em instituições diferentes, dificultando a integração curricular e impondo um abismo ainda maior entre o ensino médio e a educação profissional, entre a teoria e a prática.

1.2.PERCURSO METODOLÓGICO

> Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.
> (GINZBURG, 1989, p. 177)

Para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que se integra às inspirações etnográficas[6], fenomenológicas[7] na postura em frente aos sujeitos da pesquisa e coleta de dados, assim como a historiografia contemporânea nas escolhas e análise dos temas centrais da pesquisa.

Desde a década de 1980 expande-se a abordagem qualitativa entre os acadêmicos, por seu caráter democrático, onde todos os atores e contextos são plausíveis de estudo.

> Os métodos qualitativos são humanistas. Os métodos utilizados para estudar as pessoas necessariamente influenciam sobre o modo como as vemos. Quando reduzimos as palavras e atos das gentes a equações estatísticas,

6A pesquisa etnográfica em educação utiliza as técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia, como a observação participante e entrevistas não estruturadas. É caracterizada pelo contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e os grupos selecionados.

7 Segundo Elci Salzano Masini (1993), a pesquisa fenomenológica caracteriza-se pela ênfase ao cotidiano, pelo retorno daquilo que foi tomado pela familiaridade (senso comum, usos, hábitos). A pesquisa educacional propõe uma investigação dos modelos abstratos adotados como fatores inerentes à vida cotidiana da Escola.

> perdemos de vista o aspecto humano da vida social. Se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade. Se nossa intenção foi reinterpretar relatos de vida de pessoas que chegam ao contexto urbano, coma finalidade de compreender a maneira em que percebem os efeitos da hegemonia cultural em suas vidas, não seria viável utilizar dados estatísticos para comprovas ditos aspectos, pois não estamos tratando de indivíduos que nos dêem respostas superficiais sobre o tema. Ademais, não se pode esquecer que são seus imaginários que estão em jogo, e qualquer interpretação baseada em dados poderia fragmentar não só a maneira de entendê-los, senão comprometer, inclusive, todo o universo da pesquisa, a partir da objetividade de uma análise baseada em dados estatísticos. (TAYLOR; BOGMAN, 1986 apud PIMENTA; FRANCO, 2006, p. 74)

A pesquisa qualitativa representa uma possibilidade de conhecer e investigar aspectos que não podem ser quantificados (MACEDO, 2010, p. 21), trabalhando com um universo complexo e mais profundo de significados. Portanto, a abordagem qualitativa não tem a pretensão de medir ou enumerar os dados, tem como objetivo maximizar informações obtidas sobre certo problema, portanto, no âmbito desta pesquisa auxilia-nos na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, no trabalho com as vivências, experiências e cotidianidade.

O estudo etnográfico na educação brasileira provém do impacto de pesquisas, direcionadas à avaliação curricular, desenvolvidas principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Destacam-se no desenvolvimento destas pesquisas a Fundação Carlos Chagas e o Departamento de Educação da PUC-RJ, com a disseminação das ideias desta perspectiva de investigação, por meio do Seminário de Pesquisas da Região Sudeste (Belo Horizonte, 1980) e do encontro promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1983, que discutiu a pesquisa participante no âmbito escolar.

A pesquisa etnográfica ganhou popularidade durante a década de 80, quando tornou-se quase um modismo na área educacional (ANDRÉ, 1995, p. 40). Estes trabalhos, em sua maioria desenvolvidos em centros de pós-graduação, preocuparam-se em descrever a sala de aula e as representações dos seus sujeitos.

O estreitamento da História com os métodos antropológicos e etnográficos revela uma nova maneira pela qual, os historiadores relacionam os acontecimentos pontuais e interações como um todo, representando uma disciplina imã que durante sua aproximação reforça o senso de variedade da experiência humana.

Durante os últimos anos, os trabalhos etnográficos multiplicaram-se e diversificaram seus objetivos, procedimentos e fundamentos. A etno-pesquisa construída a partir da tradição etnográfica compartilha em sua preocupação fundante e raiz etimológica a inquietação em compreender “[...] as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos

intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada". (MACEDO, 2010, p. 9).

Enquanto ambiente de forte expressão das dimensões do ensino e aprendizagem, a sala de aula é reconhecida como espaço de conhecimento. Portanto, pensar a história ensinada no âmbito da educação básica, significa percebê-la como um saber diferenciado, autônomo e específico. sob configurações cognitivas, éticas, políticas e culturais.

Em busca destas configurações foi desenvolvido em um primeiro momento levantamento bibliográfico sobre as distintas representações do sujeito histórico ao longo da historiografia e da história da disciplina escolar e um estudo das significações do saber (histórico) escolar e suas formas de expressão, com foco na narrativa histórica.

Tais discussões fundamentam a postura e análise dos dados, pois nos levam a reconhecer que professores e estudantes lidam cotidianamente com um saber acadêmico de múltiplas naturezas epistemológicas. Através de suas escolhas que são desveladas as escolas e matrizes teóricas que dão sentido ao ensino-aprendizagem de acordo com certas visões de mundo e referenciais culturais, permitindo conceber distintos sujeitos históricos.

É neste contexto que a pesquisa etnográfica apresenta-se como uma atitude de compreensão do outro, a partir do desprendimento do pesquisador na suspensão dos seus pré-conceitos e críticas quando estanques, por impossibilitarem a compreensão de dada realidade. Espera-se do pesquisador que através de uma vivência em campo, contextualize o fenômeno pesquisado, trazendo-o de forma descritiva a partir dos seus dados (depoimentos orais, registros em imagem, vídeos, documentos oficiais, diário de campo, entre outros) para perceber a presença do ator social como estruturante e parte daquela realidade.

De acordo com as autoras Maria Reginalda e Carmen Lúcia Cabral (2009), é através da pesquisa pelo institutinte ao invés do instituído que os etno-pesquisadores evidenciam "os sentidos e os significados que os sujeitos atribuíram às suas práticas, procurando o ponto de vista do outro para indagá-los sobre o que pensam, sentem, analisam e julgam". (SILVA; CABRAL, 2009, p. 86)

Para tanto, é necessária a busca de uma variedade de fontes que possam contribuir para esta compreensão. A partir das orientações de Junker (1971, p. 77), é preciso obter dados em diversos ambientes, de acordo com os novos problemas que se apresentam ao pesquisador na atualidade.

A partir desta concepção e com o objetivo de possibilitar a compreensão das singularidades e especificidades dos grupos pesquisados, professores e estudantes do *Campus* Catu/IF Baiano, realizei levantamento documental no *Campus* Catu para uma breve apresentação dos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados (Curso Técnico em

Agropecuária e Curso Técnicos em Química, ambos integrados ao ensino médio), suas propostas de formação e questões que demarcam a disciplina de História.

A aproximação à abordagem etnográfica motivou, em um segundo momento, a escolha da observação em sala, inicialmente pensada apenas para uma percepção generalizada da concepção de sujeito histórico presente na fala dos professores. No entanto, ao longo da pesquisa, emergiu a necessidade de aprofundar a coleta das observações em sala, a partir da gravação do áudio das aulas e escuta detalhada da fala de professores e estudantes, bem como anotações que tratassem de impressões e interpretações durante a observação.

A importância da fala destes sujeitos está fundamentada na concepção dialética e dialógica da pesquisa enquanto lugar de interpretação e expressão da voz do autor social, reconhecendo sua participação ativa na construção deste estudo.

Tal exercício nos aproxima da consciência dos sujeitos, apesar de apenas alcançá-la através de relatos e vivê-las por empatia. Se o mundo não se constitui a partir de um sujeito solitário, mas do encontro entre a pluralidade de sujeitos:

> [...] as ciências sociais devem conhecer o mundo social tal como ele é vivido na atitude natural, precisando para isso adotar o ponto de vista compreensivo, o único capaz de apreender coisas sociais enquanto significativas, e significativas graças à ação dos atores da cena social nas suas funções típicas. (COLTRO, 2000, p. 4)

Acerca da amplitude da delimitação da temática: *o ensino de história e seus sujeitos históricos*, sua definição surge da importância vinculada ao cotidiano escolar e seus sujeitos. Sem uma classificação predeterminada nos dispomos a investigar aqueles que emergem na narrativa oral e escrita dos sujeitos pesquisados. Nesta empreitada nos confrontamos com a abertura de um campo em que as vivências determinam os caminhos desta pesquisa.

O estudo das situações vividas no cotidiano escolar[8] tornou-se precioso nesta pesquisa, portanto definimos que mais de um olhar deveria ser incorporado ao estudo do sujeito histórico.

Partindo não só da concepção dos professores, mas também dos estudantes, das construções realizadas no diálogo permanente entre ambos, podemos vislumbrar esta pesquisa no âmbito dos estudos sobre o saber histórico escolar, propondo a compreensão dos diferentes sujeitos que estão ou não presentes no ensino e aprendizagem da história.

Se reconhecermos que aquilo que (não) se ensina e (não) se aprende vai além dos documentos oficiais, dos livros didáticos, do projeto pedagógico e dos planos de aula, a

---

8 Podemos salientar a relevância das pesquisas desenvolvidas sobre o cotidiano escolar, também enquanto contributos na compreensão dos (des)caminhos das políticas públicas e ações educativas direcionadas às instituições escolares.

investigação *in loco*, aberta às *correntes quentes do vivido* (REZENDE, Antonio P., 1994) revela sujeitos que não operam no vazio, e sim, dinamizam suas crenças, sentidos, atitudes com o saber histórico, em diferentes espaços educativos, num jogo de revelações e ocultações.

A observação, sobretudo a observação direta, enquanto metodologia de levantamento de dados "[...] é mais valiosa do que outros meios de captação de dados, como, por exemplo, o *survey* [...] a entrevista e o questionário, quando usados isoladamente". (VIANNA, 2003, p. 14)

A escolha do método de observação, como segunda etapa da pesquisa, nos permitiu a permanência em campo de forma prolongada, tendo como objetivo o exercício da escuta dos seus protagonistas e a possibilidade de observar, descrever e documentar a vivência escolar, sob a perspectiva dos valores e significados atribuídos por eles, pois segundo Macedo (2010, p. 91) na observação "o pesquisador está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos".

Nesse sentido, para atender ao desejo de analisar a concepção de sujeito histórico na educação básica, a observação nesta pesquisa foi definida como aberta, estando a observadora visível aos observados, que estiveram cientes de sua participação enquanto sujeitos de uma pesquisa, e participante por desempenhar uma função, um papel em campo. Segundo Moreira (2002), a observação participante pode ser conceituada como uma "estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental". (MOREIRA, 2002, p. 52)

Sua execução promove o estudo das pessoas em seus próprios termos buscando sentidos simbólicos, considerados importantes e reais pelo grupo, no entanto, a observação participante ainda pode ser definida, a partir do grau de envolvimento do pesquisador. Segundo Gold (1958 apud LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999), elas abarcam: o participante completo; o participante como observador; o observador como participante; e o observador completo.

Na presente pesquisa identificamos a postura inerente ao participante-como-observador, estando a pesquisadora integrada à vida do grupo. As atividades de pesquisa foram informadas e reconhecidas pelo grupo, e seu apoio e compreensão durante a realização da pesquisa foi de fundamental importância para a concretização dos trabalhos.

Em atenção à postura da pesquisadora, a entrada em campo trouxe a necessidade de dialogar e negociar com os gestores, professores e estudantes quanto a sua presença em sala e o desenvolvimento das etapas de observação e entrevistas, considerando as instâncias culturais e políticas do campo de pesquisa. Este momento da pesquisa se delineia na complexidade de sujeitos pensando com e sobre sujeitos, sendo o *pesquisado* uma:

> [...] pessoa, com status de sujeito – sujeito este não totalmente condicionado e capaz de tomar decisões mesmo diante de condições adversas – que a educação pode ser entendida como um processo educativo que cria condições para a pessoa humana desenvolver suas capacidades, construir sua identidade, atingindo a plenitude humana, apropriando-se, ao mesmo tempo, dos instrumentos que lhe possibilitem analisar criticamente sua realidade e, coletivamente, decidir, organizar e concretizar ações, avaliando-as e trabalhando na direção de transformar essa realidade. (PATRÃO, 2000, p. 68)

Desta forma, os participantes da pesquisa são compreendidos enquanto sujeitos que possuem maneiras de compreender o mundo e solucionar seus problemas, por isso, com a inserção do pesquisador em seu cotidiano podem comportar-se diferente do que se poderia esperar em uma situação habitual. A observação, portanto, ocorre no âmbito de um contexto que expressa a realidade entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador, por isso tornou-se importante a apresentação da pesquisadora a todos os membros do grupo, sempre que se fizesse necessária ou fosse solicitada, evitando maiores disfarces.

Durante o período da pesquisa que se propôs a observar a vivência escolar, definimos uma período mínimo de 30 (trinta) aulas, sendo no fim da pesquisa de campo, observadas e gravadas 32 (trinta e duas)[9] aulas de duas turmas do 1º ano, respectivamente dos cursos integrados de Agropecuária e Química, ministradas por dois professores distintos ao longo de 2 bimestres.[10]

Durante as observações foram realizadas gravações em áudio e anotações em diário de campo. Sendo que, o diário de campo foi composto com notas acerca das aulas e de conversas e contatos informais com professores e estudantes.

Em complementaridade à observação, foi adotada a aplicação de uma narrativa histórica para os estudantes, possibilitando a identificação de diversas concepções dos sujeitos históricos durante a construção dos seus enredos.

Ao utilizar as temáticas trabalhadas durante as aulas observadas foi solicitada às duas turmas uma atividade narrativa com o seguinte enunciado: Utilizando suas vivências e diversas referências, como: textos trabalhados em sala de aula, o livro didático, filmes, jogos e pesquisas, escolha um ou mais temas e narre sua(s) história(s). Cada estudante teve a oportunidade de escolher os temas centrais de suas narrativas dentre os seguintes: Ascensão e Queda de Roma, Idade Média, A Igreja e seus poderes, Renascimento Cultural. Tais temas fundamentaram-se nas discussões realizadas durante aulas observadas, e tiveram por princípio

---

9 As aulas observadas ocorreram durante os meses de setembro, outubro e novembro.
10 O *Campus* utiliza a divisão por bimestres para organização do ano letivo.

a amplitude subjetiva característica de temas gerais e as possibilidades de localização em múltiplos tempos e espaços.

As narrativas foram construídas ao final das observações, durante duas aulas com duração total de 1 hora e 20 minutos, sendo definido um mínimo de 20 linhas, sem limite máximo para a escrita do texto.

As narrativas como produção de conhecimento e expressão/representação dos sujeitos, em sua delimitação histórica vinculam-se à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea" (RÜSEN, 2001, p. 155). A relação entre o passado e o presente na narrativa, através de sua função simbolizadora como trazida por Certau (1982, p. 107) “[...] permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe na linguagem um passado e abrindo um espaço próprio para o presente”.

De acordo com estas compreensões, a escolha da narrativa enquanto instrumentos para coleta de dados desta pesquisa foi orientada por duas questões centrais: o *ressurgimento* da narrativa na História e suas possibilidades enquanto expressão do conhecimento histórico escolar, questões que serão aprofundadas no próximo capítulo.

Após a realização das narrativas com os estudantes foram utilizadas entrevistas em complementaridade à fala dos professores observada em sala de aula.

Segundo Ludke e André (1986), a grande vantagem do uso das entrevistas sobre outras técnicas é “[...] que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, além de possibilitar “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Assim como nas observações, durante a entrevista foi utilizado como instrumento de registro, o gravador digital. Sua realização teve o objetivo central entender e compreender o significado que os entrevistados atribuíam às questões e situações vivenciadas durante as observações e mesmo anteriores a estas. Os objetivos da pesquisa foram utilizados na elaboração das questões desencadeadoras, organizadas em quatro eixos: sobre a trajetória profissional do professor; sobre o planejamento do ensino; sobre a relação estabelecida com o saber histórico acadêmico, e questões específicas sobre a concepção de sujeito histórico e a construção do saber histórico escolar.

Reconhecer a importância do vivido relaciona-se com as opções metodológicas aqui apresentadas em todas suas etapas, desde o levantamento bibliográfico, observações e registro das experiências vividas, fundamentando-as no empenho para a análise da realidade como ela se apresenta com todas suas contradições e ambivalências.

A multiplicidade de fontes coletadas durante a pesquisa de campo proporcionou um entrecruzamento do conjunto de interpretações advindas da pesquisadora e das inteligibilidades das realidades pesquisadas para a construção dos sentidos existentes no espaço escolar.

Ao realizar a leitura exaustiva e constante dos materiais, deparei-me com fontes extensas e significativas. Deste modo, questionei-me: Como trabalhá-las?

Tendo como referência o trabalho desenvolvido por Tourinho (2004) e em busca de uma análise relacional e multirreferencial, a partir das falas dos diferentes sujeitos da pesquisa, que proporcione uma variedade de interpretações, os recortes apresentados ao longo do terceiro capítulo, foram definidos de acordo com os temas recorrentes nos materiais coletados que constituem a rede de significação, elaborada por professores e estudantes e na relação estabelecida entre eles no espaço escolar, em torno da representação dos sujeitos históricos: história regional, passado/presente, heróis, mitos, fontes históricas, instituições, costumes e mentalidades, coletivos, classes sociais e instituições, identidade.

A proximidade das temáticas resultou no agrupamento de três grandes eixos: 1) Cotidiano – passado/presente – história regional – costumes e mentalidades; 2) Coletivos – classes sociais – instituições – identidade; 3) Heróis – mitos – lideranças.

Com forte influência da escrita dos micro-historiadores, os temas serão tratados a partir de uma multiplicidade de planos temporais/espaciais, modulando variações de contexto sempre que for pertinente aos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 FIOS DO TEAR

> Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público. Sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anônimo e o cotidiano onde zooms destacam detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo. Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua. (CERTEAU, 1994, p. 7)

A referência aos fios, neste capítulo, propõe um estudo do conceito de sujeito histórico , vinculado ao entrelaçamento das linhas de significação do(s) sujeito(s) histórico(s) no ensino e aprendizagem da História. Desta forma, iniciamos nosso movimento com o trecho introdutório da primeira parte do livro *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau (1994), que dedica sua escrita ao homem ordinário. No entanto apresenta e reconhece distintas formas de representação dos sujeitos na História, dos heróis às multidões.

É a partir desta compreensão que busco promover um diálogo com educadores, historiadores e filósofos, enquanto homens e mulheres envolvidos nos seus devires históricos, em diferentes épocas e contextos. Por meio de uma construção textual que, em seus pontos análogos, traz paradigmas considerados “rivais” [11] em outros diferentes aspectos, busco neste momento, uma visão de longa duração que propicie a constatação de permanências e transformações no discurso histórico e pedagógico sobre o papel dos sujeitos na História, no espaço escolar e na historiografia.

2.1 A MARCHA DO SUJEITO: AS AMBIÇÕES DA NAÇÃO E DO PROGRESSO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A História, enquanto disciplina escolar passou a integrar um conjunto organizado de saberes e de procedimentos no currículo da escola brasileira em 1837, com o objetivo de amparar e difundir o discurso da nacionalidade e do progresso para construção de uma nação.

---

11 Ciro Flamarion Cardoso (2011), em seu texto *História e paradigmas rivais* incide um confronto entre os paradigmas “iluminista” (historicismo, primeiros grupos dos Annales e marxismo) e “pós-moderno” (nova história cultural, micro-história, mentalidades). No entanto, este embate é questionado ao decorrer do presente texto ao apontar as confluências entre as diferentes abordagens historiográficas.

Em seus primeiros anos, atendendo às expectativas dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), também fundado em 1837, e tendo apoio do Império, a História "[...] por um lado forjava a idéia de processo histórico linear, através da demarcação de motivos iniciais e conclusivos e, por outro, se oferecia como relato de fatos que aconteceram sem qualquer intervenção do locutor". (SHAPOCHNIK apud ABUD, 2010, p. 31)

Esta concepção não teve influência, apenas, entre os sócios do IHGB, que em sua maioria também eram professores do Imperial Colégio de Pedro II, póstumo Colégio D. Pedro II, mas entre todas as instituições educacionais que eram lentes deste Colégio, exercendo forte influência na construção dos programas de História, aos manuais e compêndios. Podemos citar a obra *Lições de História do Brazil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II* do professor catedrático, Joaquim Manoel de Macedo, primeiro professor de História do Brasil do Colégio de Pedro II e sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Esta obra foi escrita para os estudantes do Internato e permaneceu um dos livros mais utilizados no período imperial e no período republicano brasileiro. (SALLES, 2010, p. 17)

Nesta obra e em outros compêndios[12] publicados pelo IHGB, que narram a História do Brasil, podemos notar a valorização dos processos de mudança realizados por meio de acordos e argumentações, efetuados por homens generosos e ilustrados, representantes do povo, que tiveram a capacidade de aproveitar o momento certo e oportuno (GASPARELLO, 2003, p. 47). O registro das ações racionais e sábias dos brasileiros comprovava que o Império poderia ser inserido no conjunto das *nações civilizadas*.

Durante o período republicano, o ensino de História intensifica as orientações para a hegemonia da sociedade brasileira, a criação de uma identidade comum a todos os grupos culturais, tendo na organização escolar terreno fértil. As questões que passam a orientar os currículos, as organizações didáticas e demais recursos abordam principalmente "[...] sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação". (NADAI, 2011, p. 29)

Com inspiração em ideais europeus do século XIX, a História acadêmica e escolar (com origem simultânea no Brasil) definiu, a partir de um discurso pacifista, os grupos formadores da nação: os portugueses, conquistadores que garantiram com esforço e negociação a unidade geográfica do país; os negros, pouco valorizados, mas forçosamente reconhecidos na contribuição para a vida econômica e cultural do país; e os índios, que expressavam o romantismo (proclamado pelas obras indianistas) e a altivez de nossa formação, nos livros

12 Este termo foi utilizado, no Brasil, para designar livros e cartilhas de uso pedagógico, autorizadas nas escolas pelos conselhos educacionais.

didáticos ainda apresentados como o: “[...] nativo, encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores”. (ABUD, 2010, p. 37)

Portanto, para o bem da nação era preciso disseminar nas escolas um passado sem conflitos, que se baseava na busca de dados empíricos que representassem toda a história da experiência humana, sob uma linearidade racional e progressiva, com ênfase no estudo das genealogias e mudanças.

Tal busca iniciada pelos iluministas, após a crise de valores e dos modos de vida tradicionais da Idade Média, principalmente na laicização das opiniões, contestava a História que não se baseava em leis racionais. Ao acompanharmos a passagem do discurso iluminista do século XVII ao positivismo do século XIX, emerge a ação do expressivo representante da ordem e do progresso, o filósofo francês Auguste Comte, que ao empregar este sistema, aludido por alguns dos últimos iluministas, responde também à necessidade conservadora da classe industrial de conter e controlar a classe operária.

A escrita dos historiadores, neste período, priorizava a neutralidade científica. O trabalho consistia em observar, classificar e explicar os acontecimentos reais a partir da metodologia científica positiva, não se propunha a interpretação do fato histórico, mas sua descrição, que devia expressar a harmonia dos acontecimentos em uma estrutura rígida de ordem e progresso.

> [...] todo o pensador que escrevesse sobre a importância e significado da história tinha que o fazer em termos racionalistas e demonstrar elevado nível de atualização quanto à ciência da natureza, pois se entendia que esta atingiria o auge da ciência em geral em perfeita correspondência com o otimismo do poder da razão como única fonte de pensamento e conhecimento. (SOUSA, 1982, p. 95)

A História positivista deveria alcançar à lógica, através das leis universais, elevando-a ao patamar de Ciência Histórica. Com suas teorias, ferramentas e métodos, deveria possibilitar a identificação dos estágios de evolução das sociedades humanas, bem como executar o papel de ferramenta moral.

O ensino de História, ao desencorajar a apresentação rigorosa dos eventos do passado para as crianças, pressupunha que a dinâmica profunda da História só poderia ser conhecida quando a faculdade de refletir estivesse fortalecida (SILVA, S., 2004). Segundo Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet (cuja escrita conseguiu sintetizar os ideais iluministas, e inspirar pensadores positivistas) o caráter pedagógico da História estava na

exposição dos fatos que pudessem exercitar a virtude pelo exemplo, a partir da narração de histórias simples e curtas fundamentais para desenvolver os sentimentos morais e cívicos.

Tal conceito aproxima-nos da história como exemplo e objeto de meditação apresentado pelo historiador grego Tucídides, cinco séculos antes de Cristo, que expressava em seus escritos a preocupação em atuar como pedagogo, levando aos gregos, através do conhecimento histórico os valores morais permanentes, fossem eles sociais, políticos ou militares. Como exemplo, a obra de Plutarco (46 d.C. a 126 d.C.), *Vidas paralelas dos ilustres*, ao relatar a história dos líderes romanos e gregos, cumpre o papel de relembrar ao seu povo a grandeza moral de Roma, seus modelos gregos desempenhando o papel a ser imitado como ancestralidade valorosa.

Nessa abordagem, o caráter moral tem um vínculo duradouro com a escrita e o ensino de História sendo, muitas vezes, expresso por um único sujeito. O herói é sempre um exemplo a ser seguido, desde os tempos mitológicos quando ganhava esse título por suas habilidades (força, inteligência, velocidade) extraordinárias, tal qual Aquiles, Perseu, Atlanta e Hércules.

Durante o século XIX, os heróis passam a ser reconhecidos como indivíduos que encarnam a providência histórica, possuem o poder excepcional das mais importantes mudanças e lideram por que conseguem prever as ações imprescindíveis a seu tempo e seu povo. Os heróis são os grandes homens, e os outros indivíduos devem delegar-lhes todo o poder (SOARES, M., 1989, p. 47), no entanto apesar de sua capacidade eles estarão sempre responsáveis por *seguir* o curso da História.

Dentre aqueles que discorrem sobre o acolhimento dos heróis na História e o papel que desempenharam nos *negócios humanos* destaca-se o historiador e publicista escocês Thomas Carlyle, que, em 1843, publica sua conferência sobre *Os heróis e o culto dos Heróis*. Sua fala reafirma a ação incontestável de determinados homens na História Universal, reconhecendo que a história do homem é na realidade a História dos Grandes Homens, pois foram eles os condutores, modeladores e criadores de tudo que a massa procurou fazer e atingir. (CARLYLE, 19--, p. 9-10)

Na escrita dos estudantes participantes desta pesquisa, podemos notar a expressão dos grandes homens enquanto sujeitos determinantes de suas narrativas:

> [...] *Martinho Lutero* passou a pesquisar na bíblia se o que estava sendo feito era certo, certificando-se que a Igreja estava errada, e o papa não concordando com seu protesto, criou espontaneamente a reforma protestante que além de ser contra tais práticas, influenciou na revolução industrial. (grifo nosso) (Narrativa do estudante 09, Turma B)

> [...] após um certo tempo na idade média, algumas pessoas como *Galileu Galey* surge para contestar as afirmações da igreja meio que ajudando a surgir o renascimento [...]. (grifo nosso) (Narrativa do estudante 02, Turma A)

> [...] Nas artes plásticas houve uma nova abordagem da imagem do homem que foi uma das questões norteadoras de movimento renascentista, o chamado humanismo.
> Artista como *Davinci* que pintou o quadro Mona Lisa que começou em 1504 e só terminou em 1516, trouxe traços da cultura greco-romana onde era cultuada a beleza do corpo humano. (grifo nosso) (Narrativa do estudante 20, Turma B)

> [...] Com a queda de Roma, *Alexandre* venceu o império de *Dário III*. Com a vitória ele foi rumo ao Oriente, para governar.(grifo nosso) (Narrativa do estudante 06, Turma A)

As palavras dos estudantes expõem as permanências diante da História, onde os grandes homens (apenas *homens*) mantêm sua posição essencial no decorrer dos fatos históricos e protagonizam ações que marcam nossas vidas. O culto dos heróis vincula-se a uma história distante, a um passado remoto, que se mantem presente na educação básica, nos programas de televisão, nos games e em muitas outras linguagens e fontes históricas.

O culto aos heróis, segundo Carlyle (19--), existe para sempre e em toda parte, tornando-se fundamental em tempos de revoluções, crises ou guerras, os heróis detêm a missão de prezar pela ordem, nunca promovendo a desordem, e justificam-se como bálsamo ao coração dos homens comuns.

> O "culto de herói" torna-se um fato sumamente precioso; o fato mais consolador que encontramos na atualidade. Há uma esperança eterna neste culto, para a direção do mundo. Embora desaparecessem todas as tradições, crenças, sociedades e leis que os homens jamais instituiriam, isto perduraria. A fé de que o céu nos envia heróis, nosso dever, nossa necessidade de venerá-los quando são enviados, é como a estrela polar através das nuvens de fumaça e de poeira, e de todas as quédas para a ruína e conflagração. (CARLYLE, 19--, p. 247)

Se, por outro lado, atentarmos à constituição da galeria de heróis no Brasil, com forte representação no ensino durante a República e a Ditadura Civil-Militar (períodos em que o método positivo das ciências naturais permeou tanto à organização da escola secundária quanto os estudos históricos) notaremos que a partir do uso de símbolos com o poder de encarnar ideias e aspirações, foi possível a construção de um envolvimento do povo com o primeiro regime, orientados pela pelo uso dos documentos oficias como verdade histórica e pela valorização dos heróis; e de um sentimento de linearidade e de progresso para nação, necessários ao segundo.

Em homenagem aos heróis nacionais possuímos o Livro de Aço[13], também conhecido como Livro dos Heróis da Pátria. Durante solenidade, são gravados em suas folhas de metal,

---

13 Atualmente, o livro encontra-se no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na praça dos Três Poderes, em Brasília, construído entre 1985 e 1986. O panteão foi idealizado após a comoção ocasionada pela morte do presidente Tancredo Neves e arquitetado por Oscar Niemeyer. O Livro de Aço encontra-se ao

os nomes e biografias de sujeitos (APÊNDICE B) que, segundo o Congresso Nacional tenham oferecido com dedicação e heroísmo a vida à Pátria, seja por sua construção ou defesa (BRASIL, 2007), cumprindo a determinação de um período mínimo de cinquenta anos de sua morte.[14]

Figura 5 – Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na praça dos Três Poderes, Brasília, DF

Fonte: Blog Gaia e Clio.
Disponível em:<http://gaiaeclio.blogspot.com.br/2009/04/o-panteao-da-patria-e-os-herois.html>.
Acesso em: 21 jul. 2012.

Mesmo com a recepção de novos heróis representantes de minorias étnicas e sociais, ainda possuímos uma quantidade modesta de heróis, em relação às outras nações, sem conseguir em contraponto presenciar um fervor cívico ou respeito à suas memórias ou monumentos. Como exemplo temos os heróis fundadores, que apesar de todas as tentativas em criá-los, não são incontestáveis. Dois membros da realeza que ocupariam este lugar, D. Pedro I que padeceu pelo seu comportamento despótico e D. Pedro II que não possuía interesse por esta nomeação estando mais envolvido com outros assuntos do reino, foram enfraquecidos pelo empenho dos republicanos em destruir os símbolos do Império.

Com a Proclamação da República, os líderes do novo regime incentivaram o culto dos heróis, motivados pelo caráter militar da proclamação, um fenômeno que contou com o apoio

---

centro do seu terceiro e último pavimento, também composto pelo Painel da Inconfidência Mineira, de João Câmara Filho, Vitral de Marianne Peretti. Até o presente momento, o nome de trinta e dois homens e duas mulheres está gravado no livro.

14 O reconhecimento de heróis nacionais passou a ser recorrente durante o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fundamentado na ausência de critérios para a nomeação. Entretanto, mesmo com a aprovação, em 2007, da Lei nº 11.597 que dispõe sobre a inscrição de nomes no Livro dos Heróis da Pátria, os governos posteriores continuaram a ampliar o panteão. Um dos prováveis objetivos seria a necessidade de eleger novos heróis para os atuais líderes da nação, outro seria a influência dos recentes estudos historiográficos que reconhecem novos e múltiplos sujeitos históricos.

da elite, mas com pouca representativa popular. Não se passara um mês quando se iniciou a escrita dos fatos destinados ao registro histórico.

> Tentava-se segundo Blondel, ampliar ao máximo o papel dos atores principais e reduzir ao mínimo a parte do acaso nos acontecimentos. O encarregado percebera um fenômeno comum aos grandes eventos: a batalha era tão importante, se não mais que a própria proclamação, um evento inesperado, rápido, incruento. Estavam em jogo a definição dos papéis dos vários atores, os títulos de propriedade que cada um julgava ter sobre o novo regime. (CARVALHO, 1990, p. 35)

Deodoro da Fonseca, Benjamim Constant, Quintino Bocaiúva e Floriano Peixoto foram os símbolos militares da instauração da República e houve muito esforço na promoção dos seus nomes, cantados em versos, presentes em jornais, livros, quadros, monumentos, instituições públicas, ruas e praças, o que resultou em muito pouco. Faltava a todos eles a *figura do herói* (figura física, republicanismo inatacável, capacidade de liderança) e a força para unir civis e militares, jacobinos e liberais, exército e marinha.

No entanto, o herói da república não surgiu da esfera militar, Tiradentes, personagem pouco conhecido, teve uma ascensão imprevista. A possibilidade de construir sua figura heroica surgiu do misticismo que envolvia sua trajetória, a coragem que demonstrou era vinculada ao fervor religioso mais que ao cívico.

A crucificação de Cristo e o enforcamento de Tiradentes demonstram uma ligação necessária à identificação popular, detalhes como o cerimonial de enforcamento, a multidão de espectadores, a altura incomum em que a forca foi erguida, sobreviveram à história não por acaso. Outros fatores talvez possam expressar a sua preferência entre os republicanos, são eles: *o geográfico*, os inconfidentes lutavam pela independência das capitanias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que, no século XIX, representavam o centro político e econômico do país; *a memória popular recente*, marcada pelas repressões excessivas da Coroa Portuguesa aos inconfidentes e pelo retorno do exílio de vários deles, auxiliando no registro historiográfico da Inconfidência[15]; *a inexistência de ações violentas* cometidas pelos inconfidentes e *a traição dos seus companheiros* garantiram a Tiradentes a pureza de um mártir, a partir de sua crença revolucionária, de seu sacrifício e da honra de um herói.

Cada faceta de Tiradentes foi explorada, com aceitação entre republicanos e monarquistas no século XIX e pela direita e esquerda após 1930. (CARVALHO, 1990)

---

15 José Murilo de Carvalho (1990) em seu livro *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil* cita a contribuição dos inconfidentes, José de Resende Costa e padre Manuel Rodrigues da Costa que anos após retornarem do exílio imposto pela Coroa, participaram da Assembleia Constituinte de 1823. A convite do Instituto Histórico e Geográfico, Resende contribuiu na tradução e revisão do capítulo sobre a Inconfidência do livro *História do Brasil*, do historiador britânico Robert Southey, o primeiro livro a relatar os fatos históricos do período colonial a chegada de D. João VI ao Brasil.

Mesmo após a queda do primeiro regime republicano, o nacionalismo manteve-se como fio norteador do ensino de História, focado na formação dos conceitos de nação e cidadania que continuavam a compactuar com a busca por legitimação dos poderes políticos.

Segundo Thais Fonseca (2011, p. 24) a História passou a ocupar posição central no conjunto de disciplinas escolares, por representar um instrumento de afirmação das identidades nacionais e legitimação de poderes políticos, por meio da apresentação, as crianças e jovens, do passado glorioso da pátria e do feito dos seus grandes vultos. Cada informação apresentada pela historiografia estava comprometida com os interesses do Estado e sua produção alcançava as salas de aula através dos programas oficias e livros didáticos.

Com a reforma curricular do governo Getúlio Vargas, o programa de Ensino de História de 1931 delega a História, mais que às outras disciplinas, a formação da consciência social do estudante sob a compreensão da *ordem coletiva* e do conhecimento das origens, de acordo com Portaria, de 30 de junho deste ano. Por essa Portaria, o ensino de História deve ensinar ao estudante "a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes lugares" bem como "[...] a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que incumbem para com a comunidade". (ABREU, 1939, p. 40)

Até o ano de 1942, os programas mantêm o foco na necessidade de aprofundar os estudos acerca das diferentes concepções de vida de outros povos e épocas, incentivando, desta forma, a formação do espírito de tolerância e de compreensão humana. (ABUD, 2010, p. 35) Ao pontuar a importância, não só do conhecimento da sua realidade histórica mas de outros países no processo formativo destes sujeitos, o passado, apresentado aos estudantes, possui a função de homogeneizar e generalizar as ações humanas reconhecendo as etapas do progresso humano nas diferentes culturas bem como, a valorização da nossa história pelo interesse do nacionalismo na formação do cidadão nacional, consciente do seu legado para a organização da nação brasileira. (NADAI, 2011, p. 30)

A submissão e a articulação da identidade cultural individual (representante da vontade subjetiva movida por interesses individuais, construída em dado contexto social) e o ponto de vista global (representante da vontade do espírito do mundo, que abarca o avanço geral da sociedade) determina o fim do acaso na História. Caráter que reforça a limitação do sujeito na efetivação das mudança pois, suas ações, de fato, permanecem dirigidas por algo superior e absoluto, expresso no positivismo como o Gênio da verdade Universal, um padrão evolucionista definido pelas leis próprias da natureza.

Desenvolvido no modelo explicativo de Comte, a ordem absoluta, não torna a História estática, mas lhe atribui uma ordem previsível e evolutiva.

> A marcha natural da civilização determina, assim, para cada época, independente de qualquer hipótese, os aperfeiçoamentos que deve ter o estado social, quer em seus elementos, quer no conjunto. Somente esses podem ser executados e se executam, necessariamente, com o auxílio das combinações feitas pelos filósofos e pelos homens de Estado, ou a despeito deles. Todos os homens que exerceram uma ação real e durável sobre a espécie humana, no temporal ou no espiritual, foram guiados e sustentados por esta verdade fundamental, que o instinto ordinário do gênio lhes fez entrever, embora não estivesse ainda estabelecida por uma demonstração metódica... (COMTE apud MORAES FILHO, 1978, p. 168)

A busca por um fim último imposto a todos os povos é consolidada com as contribuições do historicismo, filosoficamente ligado a Hegel[16] que apresentou grande influência no ensino de História, principalmente na determinação de uma força que guia a História Universal. Conceito também formulado por Immanuel Kant (1724-1804), na obra a *Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*, que traz a perspectiva da marcha do Espírito, como a ideia de um fio condutor que levaria o homem à emancipação, tal fio condutor, guiado pela natureza, é algo natural e intrínseco ao homem que segue inadvertidamente pelo "[...] propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para sua realização, e, mesmo que conhecessem tal propósito, pouco lhes importa". (KANT, 1986, p. 10)

A partir de inspirações positivistas e historicistas, durante o século XIX e XX, foram adotadas propostas para o ensino dos conteúdos que consistiam em narrativas sobre a origem das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. (FAUSTINO; GASPARIN, 2001) O uso de fontes oficiais como mapas, tratados e cartas, eram recorrentes nas salas de aula, bem como, o processo de ensino-aprendizagem baseado na exposição, leitura e memorização de fatos, datas e nomes, relacionados à memória dos ancestrais que sofreram o peso do progresso para que alcançássemos a ordem, enfatizavam que nada na História deixava de obedecer a uma determinada Razão.

> A pessoa não pode passar por cima do espírito de seu povo, assim como não pode passar por cima da terra. A terra é o centro de gravidade, só se pode imaginar que um corpo que deixe este centro vá explodir no ar. Assim acontece com o indivíduo. Somente através de seu esforço ele poderá estar em harmonia com a sua substância, deve trazer a vontade exigida por seu povo para a sua própria consciência, para articulação. O indivíduo não cria o seu conteúdo, ele é o que é, expressando tanto o conteúdo universal quanto o seu próprio conteúdo. (HEGEL, 2001, p. 77)

Durante a Ditadura Civil-Militar, foi dada continuidade aos programas que pretendiam formar o cidadão ideal para o estado centralizado. A implementação da Lei 5.692, em 11 de

16 Georg Wilhelm Friederich, 1770-1831.

agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Dentre suas determinações, contamos com a união do ensino primário e ginasial resultando no ensino de 1º grau e o colegial agora denominado 2º grau. Com o apoio dos EUA ao regime político implantado, as orientações educacionais sofreram grande influência das mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX.

As mudanças curriculares que afetaram diretamente o ensino de História estão relacionadas no ensino do Primeiro Grau à união da História e da Geografia, resultando na disciplina de Estudos Sociais com o acréscimo da disciplina de Educação Moral e Cívica. Para o ensino do Segundo Grau, foi adicionado os estudos da Organização Social e Política Brasileira enquanto disciplina curricular obrigatória e apesar de mantidas as disciplinas de História e Geografia, seus períodos de aula foram reduzidos, "[...] cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias". (FONSECA, S., 2008, p. 22)

> Introduzir as disciplinas sobre civismo significava impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação. (VEDANA, 1997, p. 40)

O Governo Militar pretendia através da imposição de decretos-lei, atos, cassações e reformas curriculares, implementar o esvaziamento do aspecto político e contestador do ensino, através das novas disciplinas impostas, que passaram a seguir concepções tecnicistas de crescente influência neste período.

O projeto político e educacional militar influenciou direta e indiretamente a prática dos professores. A pesquisa desenvolvida pela professora Selva Guimarães Fonseca (1997) no livro *Ser professor no Brasil: história oral de vida*, a partir do depoimento de professores da rede federal, estadual, municipal e particular, proporciona uma visão da experiência de professores de História durante tempos difíceis de recrudescimento da luta política e pressão policial. Segundo a autora, a ditadura marcou de diferentes formas a vida pessoal e profissional da maioria dos seus entrevistados, pois neste período o sistema de vigilância e censura teve dentre seus alvos, os professores de história. Nas narrativas são mencionadas as dificuldades de ingresso na rede pública de ensino, a tensão nos ambientes de trabalho, e "[...] as pressões contra o ensino de história que desenvolvia o debate e a crítica". (FONSECA, S., 1997, p. 45)

A educação possuía um papel importante e bem delimitado pelo Conselho de Segurança Nacional, ela seria a formadora da mão de obra para o setor industrial, por isso o conteúdo das ciências humanas deveria estar voltado à garantia da proposta de eliminar qualquer forma de

resistência. O programa curricular imposto, com a Reforma de 1971, “impunha um Ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares”. (FONSECA, T., 2007, p. 55)

Os sujeitos no ensino permaneciam, em muitas práticas, representados de forma absoluta (o Espírito, o Gênio, a Nação, a Natureza, a Razão), ou apenas heroica, expressando uma lógica vinculada à História que emerge com o objetivo de legitimar sua importância enquanto ciência e valorizar seu cunho pedagógico e regulador, sendo que sua força e poder e decisão encontram-se vinculados irremediavelmente ao movimento ascendente da humanidade.

Desta forma, o ensino de História através de modelos de gênero que organizam os períodos, apreciam as mudanças ou as permanências e interpretam a evolução do mundo com o auxílio de um princípio único, por um lado expressava as concepções pedagógicas predominantes entre os anos de 1830 a 1960 (iluminismo republicano, ideário pedagógico renovador, concepção produtivista da educação) e por outro lado a busca de um sentido para a História, em direção a um estado ideal, capaz de (re)construir e influenciar a Didática, a Filosofia e a Teoria da História.

2.2 OS GRUPOS POLÍTICOS: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA NA AÇÃO REVOLUCIONÁRIA

Com inspirações para mudanças, durante o final do século XIX, a historiografia e o ensino de História encontraram-se entre a tradicional *contemplação* da História e a iminente ideia de *construção* histórica. Através de concepções revolucionárias como a de Karl Marx e Friederich Nietzche, os paradigmas da História foram revisitados e seu padrão científico estabelecido pelas gerações anteriores, contestado.

A revisão urgente que se impôs sobre a construção de um novo ensino e de uma nova história primava pelo esfacelamento da escola tradicional e da história oficial do progresso humano. No Brasil, este movimento é mais recente e proporciona modificação no discurso histórico e na natureza da escola secundária. (NADAI, 2011)

A reivindicação dos educadores, durante as décadas de 1970 e 1980 demonstrou a preocupação com o significado social e político da educação, e com os aspectos econômico-coorporativos, econômico-político, político-pedagógico desse período. Repetidas greves eclodiram de forma crescente e entidades de cunho acadêmico-científico, voltaram-se para produção, reflexão, crítica, divulgação de diagnósticos e formulação de propostas para a concretização de uma educação pública de qualidade. (SAVIANI, 2006)

Impulsionados pelo processo de abertura política, os brasileiros rediscutem as diretrizes que norteavam as disciplinas. No decorrer da década de 70 e 80, a História e a Geografia retomam seus espaços nas matrizes curriculares. Além disso, são construídos espaços de discussão para o ensino de História em associações científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), associações sindicais como Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), União dos Trabalhadores do Ensino (UTE-MG), a realização de congressos, seminários e debates que envolviam os três graus de ensino, bem como do envolvimento progressivo da mídia. Segundo Selva Fonseca (1993, p. 86) as discussões envolviam prioritariamente:

> [...] a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático; o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino [...]

A criação de novos departamentos de História e o desenvolvimento dos cursos de Pós-Graduação, também contribuíram na construção de um *novo* ensino de História, contrário ao ensino opressor ofertado durante a ditadura e ao longo dos governos elitistas brasileiros. Torna-se comum a todas as propostas curriculares do ensino de História, da década de 80, objetivar a formação de cidadãos para uma sociedade democrática. (FONSECA, S., 2008) É a partir deste horizonte, que novas proposições teorico-metológicas passam a coexistir com a história tradicional.

Neste período, muitas são as referências para análise, no entanto o marxismo é particularmente influente na Educação e consequentemente no ensino de História.

Educadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani[17] expressam em suas teorias, inspiradas por estas concepções, o combate à educação enquanto privilégio das elites, utilizada como meio de difusão de valores dominantes.

Os estudos desenvolvidos por Paulo Freire partem da crítica à pedagogia tradicional caracterizada pela passividade, memorização e verbalismo, propondo "[...] uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimento". (SAVIANI, 2008, p. 68) O grande deslocamento realizado por Freire foi o

---

17 Dentre suas obras de grande repercussão podemos citar: Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade, Política e educação*; Dermeval Saviani: *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações e *Marxismo e educação*: debates contemporâneos, esta última, em coautoria com José Carlos Lombardi.

redirecionamento do conhecimento escolar aos grupos populares, desenvolvendo principalmente, práticas pedagógicas com estudantes adultos.

A prática proposta por Freire busca as condições em que o educando em suas relações uns com os outros e com o professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se, ou seja, reconhecer-se como ser social e histórico, um ser pensante comunicante, transformador e criador.

A concepção dialética da educação sistematizada na *Pedagogia histórico-crítica* de Dermeval Saviani também propõe para além de uma visão da escola, aparelho ideológico do Estado e subordinada ao desenvolvimento econômico[18], uma educação que não seja necessariamente reprodutora da situação vigente, e sim, adequada aos interesses da maioria explorada pela classe dominante.

É a partir das incursões na dialética hegeliana e no materialismo feuerbachiano, que Marx, traz a perspectiva da Matéria como o ponto de partida da interpretação histórica. O fator inerente a este ponto de vista, que em *última instância* determina ser a história a produção e a reprodução da vida real, movida a partir das condições concretas apresentadas aos homens, e sua interpretação proporciona a elevação do ser social, acima da aparente autonomia do campo das ideias.

> A consciência nunca pode Ser mais que o Ser consciente, e o Ser dos homens e o seu processo da vida real... Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhe correspondem, perdem imediatamente toda aparência de autonomia [...] (MARX; ENGELS apud QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 37)

Partindo da experiência dos indivíduos, na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels definem a História dos homens e de suas condições materiais de produção. Está claro, em sua escrita, que toda a História parte do ser humano de *carne e osso*, que se reconhece em sociedade, pois é a "sociedade civil a base de toda a história". (MARX; ENGELS, 1999, p. 25)

Em um processo dialético, as forças propulsoras da História são de forma inseparável a luta do homem pelo controle da natureza, ou satisfação de suas necessidades; e a luta entre os homens, divididos pelos antagonismos sociais e pela apropriação do excedente econômico. A luta entre os homens, atrelada ao antagonismo de classes, compreende que uma das classes

---

18 Durante a década de 1960 a vinculação das instituições escolar aos interesses mercadológicos, funcional ao sistema capitalista e à classe dominante tornou-se uma expressão do seu valor econômico. Sobre estudos nesta perspectiva, ver os trabalhos de Schultz (1967).

sociais integrante deste conflito impulsionará, como catalisadora, os anseios da população submissa, o movimento de mudança sócio-histórica.

É a partir da refutação do idealismo, um dos aspectos fundamentais para a construção de outro conceito de passado e sujeito, que Marx contribui na defesa de que não existe *a priori* nenhum dado absoluto que determine um progresso e fim único para as diferentes sociedades na História. A luta dos homens em suas vidas, determinadas pelos processos históricos que os antecedem, é conceituada num dos principais fundamentos do materialismo histórico: a *práxis*.

É na *práxis* que se fundamenta a relação do sujeito com a História, é através da relação da ação do homem com os outros homens e com a natureza que o processo histórico se desencadeia. As múltiplas percepções da *práxis* para o materialismo histórico, desde sua interpretação enquanto ação revolucionária à atividade que permite o homem mudar a si mesmo e o mundo por meio do trabalho, convergem para uma definição geral, de que a *práxis* é uma ação/reflexão consciente capaz de integrar a teoria e a prática.

A interação entre estas duas instâncias humanas, do pensar e do fazer possibilitam a formação do homem integral, responsável por sua existência, sua realidade e sua História. Contudo, os indivíduos se expressam enquanto sujeitos históricos, prioritariamente, por meio da participação em coletividades que expressem suas vontades particulares.

> A história não faz *nada*, *não* 'possui imensas riquezas', *não* 'financia batalhas'. É o *homem* real, o homem vivo quem faz tudo isso, quem possui e combate; a 'história' não é, como se tem pensado, uma pessoa em si, usando o homem como um meio para atingir os *seus (dela) próprios* fins; a história não é *nada* além da atividade do homem perseguindo os seus (dele) fins. (MARX; ENGELS, 2003, p. 56)

A teoria marxista define a história feita por homens e ressalta em todas as categorias que estabelece esta definição como fundamental, bem como, o reconhecimento da indissociabilidade do homem com o mundo, com o qual mantém constante atividade, através do trabalho. As mudanças que ocorrem na sociedade ultrapassam as definições de uma vontade absoluta e tornam-se resultado de uma luta, tanto dos sujeitos políticos coletivos como das lideranças individuais e suas interferências a longo e curto prazo.

Cada um desses sujeitos têm papéis e influências distintas neste contexto. Os sujeitos políticos coletivos não podem ser contemplados indistintamente em todas as situações políticas, a exemplo de uma crise revolucionária, representados por organizações e partidos, possuem a força necessária para uma atuação nesta esfera e é capaz de provocar implicações

concretas para todo um período histórico, a primazia dos fatores conscientes pode ser decisiva.

Em contraponto, como força transformadora, os sujeitos individuais da História, mesmo quando grandes homens, não são reconhecidos como Heróis[19], pois compõem um contexto concreto, onde suas ações serão a expressão das vontades do coletivo, na defesa dos seus interesses.

> Só existe História como história feita pelos homens em condições particulares criadas também por eles. Os homens fazem a História e a História faz os homens. Não há, por conseguinte, história à margem da racionalidade objetiva histórica que torna possível certa finalidade, ou certa práxis intencional, nem tampouco à margem de certa finalidade dos atos humanos, quer em nível individual, quer em nível coletivo. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 372)

Determinados pela necessidade histórica que os precede, os homens podem abrir ou não o caminho para que ela se cumpra, é algo indeterminado no que diz respeito a um processo de transição.O contrário poderia representar uma providência teleológica.

No entanto, mesmo voltando-se para o homem como um ser real, vivendo em um mundo concreto, reconhece que é a história dos homens que viveram neste mundo, antes dele, que condiciona suas ações. Em sua célebre frase, presente nas primeiras páginas de *18 Brumário de Luis Bonaparte*, Marx define sua posição quanto à História e o peso de seus cadáveres:

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxilio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada. (MARX, 2011, p. 6)

No rumo das mudanças promovidas por esta concepção revolucionária, também se desenvolve, a partir do diálogo com outras ciências sociais, a “Nova História” com a indicação de um modelo de análise que parte de “[...] uma história que estaria interessada em

---

19 O enfrentamento pelos marxistas à figura do Herói, representante dos desígnios absolutos, para muitos historiadores do século XX significou a retirada do sentido humano das coisas, o real esvaziou-se de História e preencheu-se de natureza, ação que despolitizava o homem. No entanto, ao compreender que nenhuma teoria se apresenta de forma pura, a influência dos heróis dos séculos anteriores está presente em certos pontos na formulação teórica destes sujeitos individuais que o marxismo elege como indivíduos que expressam a necessidade e vontade de grupos sociais, e sacrificam-se pelos ideais destes grupos.

todas as atividades humanas e trabalharia com as ideias da antropologia, da economia, da psicologia e da sociologia". (BURKE, 2002, p. 30)

Esta nova proposta é aprofundada a partir do encontro de dois historiadores: Lucien Febvre, especialista no século XVI de gênio "expansivo, veemente e combativo" e Marc Bloch, um medievalista de caráter "sereno, irônico e lacônico" (BURKE, 1997, p. 23) resultou na criação da revista dos Annales[20] em 1929. Os historiadores dos Annales propunham em todas as suas fases[21] um mergulho na multiplicidade, sendo sua principal característica o intenso diálogo com as demais Ciências Sociais, mas inicialmente e principalmente a Geografia para os estudos da relação sujeito/espaço/tempo.

Seus objetivos, nas palavras de Le Goff (1993, p. 30), eram "[...] derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão", assim como ampliar as fontes de informação histórica indo além dos documentos escritos e adotar uma nova interpretação com base na dialética entre o passado e o presente.

> As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. (BURKE, 1992, p. 7)

A nova revista destacava-se pelo tom contestador e sua vontade de diálogo com o mundo exterior. (CADIOU, 2007) Ambos os fundadores, Febvre e Bloch, acreditavam também na perspectiva de uma história-problema, partindo das perguntas elaboradas no presente.

Desta forma, Febvre ampliou a partir de seu interesse nos estudos geográficos, trabalhos inspirados na influência do meio físico sobre o destino humano, onde a ação do meio ambiente sobre os homens era crucial, chegando a fixar limites quanto àquilo que alguém pode ou não pensar. (VASCONCELOS, 2009)

Entretanto, através dos anos aprofunda seu diálogo com outras ciências, como a psicologia, elaborando em seu livro *O problema da incredulidade no século XVI: a religião*

---

20 A revista fundada por Febvre e Bloch possuiu diferentes títulos: Annales d'Histoire Économique et Sociale (1929), Annales d'Histoire Sociale (1939), Annales. Économies, Sociétés, Civilisations (1946), Annales. Histoire, Sciences Sociales (1994).

21 O movimento dos Annales é geralmente dividido em três ou quatro "fases", marcadas pela *fundação da revista* por Bloch e Febvre, a sua *direção por Fernand Braudel*, o período de *produções orientadas pela História Cultural* tendo como expoente as obras de Le Goff e por fim os *estudos de linguagem* liderados por Roger Chartier, a partir de 1980.

de Rabelais, um estudo da mentalidade dos povos europeus no século XVI. Destacando-se como um dos trabalhos mais fecundos do século XX, demonstra que a teoria da incredulidade, fé racionalista e do ateísmo vinculadas ao padre, filósofo e médico François Rabelais (1483 a 1553) não poderiam ser aplicadas ao mesmo ou à vida social daquele período, e ao contrário do que pode nos levar a pensar em seu título. O livro não tem como objeto de estudo Rabelais, entretanto o utiliza para compreender a mentalidade da sociedade daquela época, pois "[...] o indivíduo é janela para a sociedade, a sociedade é influenciada por certos indivíduos, sobretudo no 'domínio do espírito' ". (FEBVRE, 2009, p. 10)

A valorização da história das coletividades também está presente em outra obra de destaque dos Annales, *Os reis taumaturgos*, escrita por Marc Bloch (2005), amigo e companheiro de Febvre em Estrasburgo, onde lecionaram e compartilharam salas contíguas.[22] Bloch consolidou um compromisso intenso com a sociologia, em admiração à escola de Durkheim, e traz nesta obra, ao menos, três grandes contribuições baseadas nos diálogos estabelecidos com a mesma: *a ampliação do recorte temporal*, trabalhando com uma história de longa-duração que o auxiliou na análise do renascimento da tradição do ritual do toque em séculos posteriores à Idade Média; *a utilização da história comparativa*, relatando as semelhanças e diferenças do ritual na França e Inglaterra; e *a contribuição à recente "psicologia religiosa" e à história das mentalidades*, com o estudo dos milagres e das representações coletivas para a explicação das crenças religiosas.

> Para todo fenômeno religioso, há dois tipos de explicação tradicional. Um, que podemos chamar voltairiano, prefere ver no fato estudado a obra consciente de um pensamento individual seguro de si mesmo. O outro, ao contrário, procura ali a expressão de forças sociais, profundas e obscuras; eu de bom grado lhe daria a denominação romântico: um dos grandes serviços prestados pelo romantismo não foi acentuar vigorosamente nas coisas humanas uma noção do espontâneo? Essas duas formas de interpretação são contraditórias apenas na aparência. Para que uma instituição destinada a atender a fins precisos indicados por uma vontade individual possa impor-se a todo um povo, é necessário ainda que ela seja sustentada pelas tendências profundas da consciência coletiva; e talvez, reciprocamente, para que uma crença um pouco vaga possa concretizar-se num rito regular, não seja indiferente que algumas vontades conscientes ajudem-na a tomar forma. Se as hipóteses que apresentei podem ser aceitas, a história das origens do toque régio merecerá ser colocada na fileira dos já numerosos exemplos que o passado fornece acerca de uma dúplice ação desse tipo. (BLOCH, 2005, p. 87)

Em poucos anos, os Annales se transformou no centro de uma escola histórica, angariou jovens discípulos, dentre eles: Fernand Braudel, Pierre Goubert, Maurice Agulhon, Georges

---

22 A respeito do período de encontros diários de Febvre e Bloch em Estrasburgo, cf. Febvre, L. Souvenirs d'une grande historie: Marc Bloch ET Strasbourg, 1953.

Duby. Com o início da 2ª Guerra Mundial, seu desenvolvimento foi estancado e em 1944 o fuzilamento de Marc Bloch após a 2ª Guerra Mundial marcou o fim da participação ativa de Febvre na revista, que passou a integrar prestigiosas instituições nacionais e internacionais (École Pratique des Hautes Études e a UNESCO). É “sob liderança de Febvre que os revolucionários intelectuais souberam conquistar o *establishment* histórico francês” e “o herdeiro desse *poder* seria Fernand Braudel”. (BURKE, 1997, p. 44)

A relação entre Braudel e Febvre teve início com a busca de Braudel por orientações sobre seu projeto de pesquisa, em 1929, e mesmo sendo feito prisioneiro durante segunda guerra entre 1940 e 1945 continuou escrevendo e enviando rascunhos a Febvre na França. Logo após a morte de Bloch pelos nazistas, ele assumiu ao lado de Febvre a direção da revista e continuou no cargo mesmo após a morte deste.

A Segunda Geração, como ficou conhecida o período sob a direção de Fernand Braudel, deu continuidade ao projeto inicial, enfatizando os estudos sobre o tempo, que segundo o autor, está fragmentado em tempo geográfico, social e individual, respectivamente divididos em ritmos de mudanças. O primeiro quase imóvel, uma "história lenta no seu fluir e na sua transformação, feita não poucas vezes de constantes reiterações e ciclos incessantemente reiniciados", se situa "quase fora do tempo". O segundo possui um ritmo lento, trata da economia, sociedades, e por fim o tempo individual que se constitui na:

> [...] mais apaixonante, a mais rica em humanidade, e também a mais perigosa. Desconfiemos desta história ainda em brasa, tal como as pessoas da época a sentiram e a viveram no ritmo das suas vidas, breves como as nossas. Esta história tem a dimensão tanto das suas cóleras como dos seus sonhos e das suas ilusões. (BRAUDEL, 1983, p. XVII-XVIII)

Durante a direção de Braudel, seu interesse pelo estudo do tempo geográfico e social, além da ocorrência da explosão demográfica na década de 50, levou os integrantes dos Annales a priorizarem “[...] abordagens demográficas e estudos quantitativos como ferramentas metodológicas para incidir na textura da longa duração” (BOTO, 1994, p. 26). Esta postura resultaria numa supressão ainda maior do indivíduo na História.

Se houvesse um espaço cedido em suas obras para a história cultural e social, tal como inspirada na Antropologia, seu discurso, baseado na história global que integra a Geografia, Demografia e a Economia, seria enfraquecido, pois a ausência de atores, agentes ou sujeitos em sua escrita significa destacar as estruturas sociais. Sua concepção de história social está vincula à “nobreza – ou antes, das nobrezas –, dos camponeses, da burguesia etc”. (SALES, 2011, p. 181)

Em 1969, com o início da terceira fase dos Annales, seus novos diretores: André Burguière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacque Revel lideraram mudanças intelectuais tão múltiplas em suas teorias e métodos que poderíamos vislumbrar uma fragmentação entre suas produções. Devemos destacar neste momento, a contribuição de historiadoras como Mona Ozouf, Cristiane Klapisch, Michèle Perrot, que se empenharam na incorporação integral das mulheres na História, negligenciada pelos historiadores anteriores aos Annales.

A partir daí foi importante para o movimento historiográfico atravessar os limites de Paris, enquanto único centro da produção. A experiência dos seus participantes em outros países facilitou a entrada de ideias vindas do exterior, como as tendências intelectuais americanas e italianas: a nova história econômica, antropologia simbólica e a história da cultura popular influenciaram pesquisas, nas quais os sujeitos históricos individuais se expressavam através do estudo das coletividades.

> Talvez devêssemos debater com cautela a idéia de que grande medida do sucesso alcançado pela "Terceira Geração dos *Annales*" não repouse apenas no maior valor heurístico que é comumente atribuído às suas abordagens ou na premissa de que estas trouxeram consigo novas oportunidades de aperfeiçoamento do ofício do historiador, mas sim em sua habilidade de fornecer aos homens hodiernos a crença de preservar uma identidade cada vez mais ameaçada pela modernidade, de esquivar-se do reconhecimento de seu ingresso na condição de um ser-no-tempo cada vez mais mecanizado e controlado. (RUST, 2008, p. 58)

Os historiadores dos Annales, apesar de suas divergências e descontinuidades ao longo de suas três gerações, demarcam uma história sob influência das ciências sociais e abertura à interdisciplinaridade.

A forte presença do ideário marxista e movimento dos Annales[23], durante a reforma da educação brasileira nos anos de 1970 a 1980 está expressa nos programas curriculares, elaboração de livros didáticos e experiências realizadas em escolas públicas, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

As propostas elaboradas por São Paulo defenderam um ensino de História voltado para a constituição de eixos temáticos enquanto resgate a multiplicidade de experiências vividas pelos sujeitos históricos (FONSECA, S., 2008), seu pressuposto metodológico partiu da

---

23 Adotaremos, assim como Peter Burke em sua obra *A Escola dos Annales*, o termo *movimento dos Annales* por compreender a divergência presente nos trabalhos dos seus membros, tanto quanto seu desenvolvimento no tempo. A proposta de Burke surge da impressão de um grupo monolítico, de prática uniforme que a definição *escola* pode proporcionar.

concepção de estudantes e professores produtores do conhecimento histórico, voltados para o ensino a partir da investigação e reflexão.

O estado de Minas Gerais traz uma perspectiva marxista à organização dos conteúdos escolares de História do 1º e 2º graus, seguindo a evolução dos modos de produção na História. É apresentada inicialmente aos estudantes a história das "[...] comunidades primitivas e chega ao final do curso, na 8ª série, analisando as crises do modo de produção capitalista, as vias de superação e o modo de produção socialista". (FONSECA, S., 2008, p. 153)

Outras propostas surgiram no país amparando um ensino voltado para a análise crítica da sociedade brasileira enfatizando a História como uma construção, preocupado em incorporando temas, fontes, diferentes linguagens, problemáticas do presente, evitando a exclusão de ações e sujeitos na História.

2.3 A MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS: O OLHAR ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS DO COTIDIANO

A ampliação de fontes para a pesquisa aproximou a História de diversas áreas de conhecimento e promoveu uma visita aos lugares, tempos e sujeitos antes esquecidos e invisíveis na documentação oficial. A responsabilidade de revisitar estes sujeitos possui acolhimento na Nova História, especificamente vinculada ao estudo do cotidiano.

No entanto, podemos afirmar que o estudo da vida cotidiana fez-se presente desde que a história possui como preocupação central retraçar o itinerário da civilização. O historiador Heródoto já no século X a.C. descreveu o cotidiano dos lídios, persas e egípcios, com o objetivo de explicar a partir do relato em detalhes do costume desses povos, os conflitos existentes entre gregos e bárbaros. (TOURINHO, 2008, p. 59)

A História do Cotidiano, a partir da compreensão de histórias individuais como a própria história dos grupos sociais, reconhece através do estudo do habitual os discretos atores, que são a maioria.

Esta concepção trouxe contribuições à construção das Políticas Públicas Brasileiras voltadas à Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são oriundos de debates organizados pelo Ministério da Educação e Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), durante aproximadamente uma década e acabam por incorporar grande parte das discussões acadêmicas sobre o ensino de História deste período.

Os *Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental*, publicado em 1997, definem que os conteúdos propostos devem ser constituídos a partir da história do cotidiano

da criança que deve estar associada a um contexto histórico mais amplo, conceitualizando o fato, o sujeito e o tempo histórico.

Segundo o documento, os sujeitos históricos podem ser:

> […] os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.
> O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (PCN..., 1997, p.29)

Quanto ao Ensino Médio, segundo as Orientações Curriculares de 2006, o Ensino de História auxiliará os jovens a construírem o sentido do estudo da História, a partir de uma nova reflexão, que substituirá os conteúdos didáticos por conceitos e procedimentos, eleitos fundamentais, como: história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), *sujeitos* históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

O estudo dos sujeitos históricos, que indica o documento, baseia-se na proposição de que estes sujeitos:

> [...] se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais", ou seja, a História não é apenas construída por heróis ou vilões, "mas conseqüência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (PCN..., 2006, p. 75)

Esta concepção de sujeito histórico estrutura-se em consonância às abordagens historiográficas contemporâneas, dentre elas a Micro-História, que define um olhar ainda mais amplo e *curioso* à história do homem comum.

A Micro-história torna-se expressiva nos anos 70 e 80, com a descrença crescente na transformação do mundo em linhas revolucionárias. As esperanças que até então haviam orientado grande parte do debate cultural, com destaque para a historiografia, começam a ser questionadas acerca de suas inadequações. (BURKE, 1992, p. 134)

Dentre as múltiplas respostas que surgiram na redefinição de conceitos, instrumentos e métodos existentes, a Micro-história esteve vinculada inicialmente à historiadores marxistas. A ela, dentro do movimento da Nova História, foi atribuída a responsabilidade de refutar a redução do ofício do historiador a uma atividade retórica de interpretação dos textos e não dos acontecimentos.

Seu conceito de história é de uma prática interpretativa, reduzindo a escala de observação histórica a um nível microscópio, estando ou não direcionada ao estudo de um espaço físico restrito. Esta redução tem o intuito principal de destacar aspectos que poderiam não ser percebidos em abordagens de extensas estruturas sociais, sendo a escala "[...] um objeto de análise que serve para medir as dimensões no campo dos relacionamentos" (BURKE, 1992, p. 137), conceito de inspiração antropológica.

A proposta da Micro-História de enxergar além ou perceber elementos que não são incluídos pela Macro-história é elucidada por José D' Assunção Barros, através da metáfora de uma "gota d'água no oceano". Nesta metáfora, nos é apresentado um oceanógrafo que pretende compreender algo do oceano, a partir de uma gota d´água, entretanto seu êxito está atrelado ao problema que se propõe estudar: sendo claramente possível examinar a composição molecular da água nesta gota, sem recorrer à generalizações e comparações que reduzam a composição de todo o oceano nesta gota d'água. Todavia não é impossível compreender a fauna marítima examinando-a, pois *um peixe não cabe em uma gota d'água.* (BARROS, 2007, p. 170)

> O micro-historiador procura "enxergar *algo* do oceano inteiro através de uma simples gota d'água". Não dissemos que seu objetivo é enxergar o oceano (ou *todo* o oceano) através de uma gota d'água (este seria um raciocínio do tipo místico: o mundo se reflete em uma flor-de-lótus; ou a sociedade reflete-se por inteiro neste pequeno fragmento que é o homem ou a aldeia). A raiz da metáfora que aqui empregamos para compreender o significado do procedimento micro-historiográfico está alicerçada precisamente neste "algo", nesta partícula utilizada com muita precisão. (BARROS, 2007, p. 171)

É a partir desta compreensão que a ação cotidiana surge como reação a uma única dimensão do mundo, reivindicando espaço e valor às individualidades e particularidades. Ela já não representa um pedaço banal da História, da realidade corriqueira em que agimos e pensamos inconscientes e alienados, um novo olhar é lançado ao indivíduo e sua ação/posição na História.

Em sua escrita, o micro-historiador possui a capacidade de perceber a ação coletiva, individual, de si próprio e do seu leitor. Carlo Ginzburg, em 1976, infligiu esforços em atribuir o significado histórico a uma pessoa desconhecida, na tentativa de expandir a

relevância da noção do indivíduo na história e desenvolver um estudo geral sobre a cultura popular.

Tal indivíduo chamava-se Domenico Scandellla ou Menochio, nascido em 1532, em uma pequena aldeia da Europa, onde se ocupava das atividades de moleiro, carpinteiro, marceneiro, pedreiro, dentre outras coisas. Sua história nos é contada ao longo das acusações que sofreu do Santo Ofício ao pregar e dogmatizar ideias heréticas em sua comunidade, ideias tão surpreendentes aos inquisidores quanto ao próprio Ginzburg. Suas ideias giravam em torno de uma cosmologia espantosa que interpretava o mundo, a partir do caos criador dos quatro elementos, terra, ar, água e fogo, que juntos formaram “uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos” e isto é “Deus e os anjos, e entre todos aqueles anjos estava Deus, ele também criado daquela mesma massa". (GINZBURG, 2008, p. 36-37)

Suas ideias poderiam facilmente ser atribuídas aos delírios da mente de um louco, no entanto Ginzburg analisa todas as obras literárias que são referenciadas por Menocchio aos inquisidores, e realiza um estudo do seu conteúdo e da rede interpretativa que Menocchio construiu com estes escritos, sendo capaz de perceber em seu discurso ideais da Reforma e da cultura popular, somadas às ideias de que tirava da sua própria cabeça.

Trabalhos como o de Ginzburg que trazem o sujeito histórico, enquanto indivíduo, são fontes de estudo e ambição de muitos historiadores na atualidade, que lidam com as imensas possibilidades desveladas por esse sujeito.

A Micro-história e a História do Cotidiano, em sua ambição por contemplar a vivência dos indivíduos na História e libertar seu registro de práticas, ao contrário de aceitar a imposição de sistemas, consiste na valorização de um detalhe individual, *um nada informação,* e de sua potencialidade de acesso à lógicas sociais simbólicas. (REVEL, 1998, p. 37)

Neste momento de *crise de crescimento* (TÉTART, 2000, p. 151) nas ciências em geral, que impulsiona os historiadores e educadores a outras mudanças, cada vez mais complexas, crescem os debates sobre suas grandes orientações e conceitos, praticamente incontestáveis.

Paralelamente às análises historiográficas, os estudos pedagógicos difundem um processo de ensino-aprendizagem no qual o estudante é considerado um participante ativo do processo de construção do conhecimento, a exemplo das teorias pedagógicas pós-estruturalista e neopragmática.

A incorporação de tendências da historiografia contemporânea na disciplina escolar História parte da iniciativa de professores envolvidos em suas práticas cotidianas, e do mercado editorial, que antes mesmo da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

esteve à dianteira desta nova realidade, investiu na publicação de materiais didáticos vinculados principalmente às tendências da história das mentalidades e da história do cotidiano.

> Coleções paradidáticas como *O cotidiano da História* ou didáticas como *História – cotidiano e mentalidades* significavam, num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinos fundamental e médio. Com o tempo, à medida do aprofundamento do debate, isso passou a significar sinal de mudança de paradigmas no ensino de História. (FONSECA, T., 2011, p. 67)

O estudo realizado, até aqui, sobre o percurso historiográfico do conceito de Sujeito Histórico nos trouxe valores, ideias e emoções que emergem, através da escrita de historiadores, filósofos, sociólogos, economistas, estudantes dentre tantos outros sujeitos, em períodos distintos da História

Nossa compreensão sobre as teorias apresentadas até o momento não as elenca como completamente adversas e nenhuma delas representa, a nosso ver, uma ruptura absoluta à anterior.

2.4 EXPRESSÕES DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: OS SUJEITOS QUE POVOAM AS NARRATIVAS

A partir da estruturação dos fios que compõem este capítulo, iniciamos um novo movimento, ao aprofundarmos nossos questionamentos quanto à presença dessas teorias em sala de aula, repercutindo na reflexão da autonomia de professores e estudantes na (re)construção dos sujeitos históricos no ambiente escolar.

Para tanto, fez-se necessário, em principio, conceituar que o conhecimento escolar é dinâmico e não pode ser considerado como uma simplificação do conhecimento acadêmico, que apenas se adequaria à faixa etária e aos interesses dos professores e estudantes.

O reconhecimento da escola como espaço de construção de saberes próprios foi impulsionado em meados da década de 80, um período marcado por propostas de reformulação do ensino de forma geral, que propunham alçar o professor e o estudante enquanto sujeitos do fazer escolar.

Ao mesmo tempo em que se constituiu um amplo debate sobre o *novo* papel da escola e a reformulação dos currículos dos diversos níveis de ensino, promovendo o velamento do passado ditatorial, pesquisadores brasileiros empenharam-se em investigar a história das disciplinas escolares, baseados em estudos promovidos por intelectuais estrangeiros, com destaque para o linguista André Chervel (1990).

Em seu famoso artigo, *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, André Chervel (1990) destaca o desinteresse, até então, do grande público e dos intelectuais pelo estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário. Este novo campo da história da educação, pode ter sua abertura justificada pelas mudanças sofridas no sistema escolar após a Segunda Guerra, pela valorização das matérias cientificas com conteúdos voltados para o mercado de trabalho e consequente desvalorização das humanidades e pelo desenvolvimento da História Cultural. Surgiram publicações de grande repercussão neste período, como por exemplo: *Cultura e sociedade*, Raymond Williams publicado no Brasil em 1969 e *A formação da classe operária inglesa* de Edward Palmer Thompson, traduzido em 1987.

As novas abordagens, trazidas por estes autores, incitaram uma preocupação crescente com as práticas culturais. Ao campo educacional brasileiro trouxe uma renovação de métodos, como o recurso à investigação etnográfica e aos estudos de caso na tentativa de aproximar-se dos fazeres ordinários da escola, assim como, propôs uma busca pelos sujeitos da educação e suas ações cotidianas, através de relatos de suas trajetórias de vida e profissão.

O estudo da cotidianidade das instituições escolares e a busca pelo fenômeno educacional a partir do conceito de *cultura escolar* consolidam o debate acerca do espaço escolar enquanto local de produção de conhecimento. Desta forma, podemos dizer que a história das disciplinas escolares se localizaria "sob o guarda-chuva da nova história cultural" e que o uso do conceito de cultura escolar implica em um olhar atento ao poder gerador e à autonomia desse espaço, um convite a repensar o funcionamento interno da escola.

Sendo um conceito ainda sob amplo debate, aprofundaremos nossa discussão no significado trazido por Chervel, por suas contribuições nas discussões sobre o ensino de história e influência nas formulações do conceito de saber histórico escolar. (BITENCOURT, 2010; CARDOSO, O., 2007)

Enquanto linguista, os estudos de Chervel concentram-se na gramática (1977), ortografia (1969), ditado (1989) e composição francesa (1999) do ensino francês, durante os séculos XIX e XX. No entanto, seus temas entrelaçam-se às questões amplas e complexas como: o papel e o poder do professor e dos sujeitos internos e externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar, bem como a concepção de uma cultura *especificamente* escolar.

O uso do termo *especificamente* não pretende subtrair a escola do seu tempo/espaço, mas trata de reconhecer a pressão que ela também pode exercer sobre ele. Ao tempo que explicita que podemos globalmente supor que a origem da escola deve-se a demanda da sociedade, família e religião por uma instituição especializada em certas tarefas educacionais

e que as finalidades educacionais estão sob a direção de comandatários sociais que conduzem a escola aos principais objetivos da instrução e da educação, aos quais ela se encontra submetido. Por outro lado reconhece que:

> No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão "sociológica" do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado de fato, à infinita, diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades? (CHERVEL, 1990, p. 180)

É a partir deste ponto que Chervel traz o papel da tradição pedagógica e didática na reconstrução de certas finalidades da instituição escolar, ou seja, inclui as decisões e experiências docentes, enquanto fundamentais, na reconstrução da natureza de dadas missões impostas pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional.

A opção pelo estudo das disciplinas escolares, feita por Chervel, está na sua capacidade de expor à plena luz a liberdade (mesmo que meia-liberdade[24]) que os gestores e professores têm na escolha de sua pedagogia.

No entanto, a liberdade de criação possui limites, vinculados ao seu espaço: a sala de aula, e seu público: grupo de estudantes. Apesar de reconhecermos que os aspectos do ambiente e condições materiais possuem influência nas práticas de ensino, Chervel opta por não perpetuar tal importância, pois a partir de sua compreensão nada permite afirmar que um melhoramento repentino dos locais, do mobiliário e do material didático da escola modificaria substancialmente e permanentemente as normas e as práticas do ensino. Portanto, o único limite verdadeiro para a liberdade pedagógica do professor seriam os estudantes presentes em sua classe.

A função pedagógica dos estudantes é permanente, seja de forma individualizada, quando um estudante expressa sua compreensão ou dificuldade, levando o grupo a se beneficiar do caminho que tomará a explicação do professor, ou quando o grupo, diante de estudantes com dificuldades, substitui a palavra do professor, abrindo espaço para que eles próprios superem as dificuldades encontradas.

---

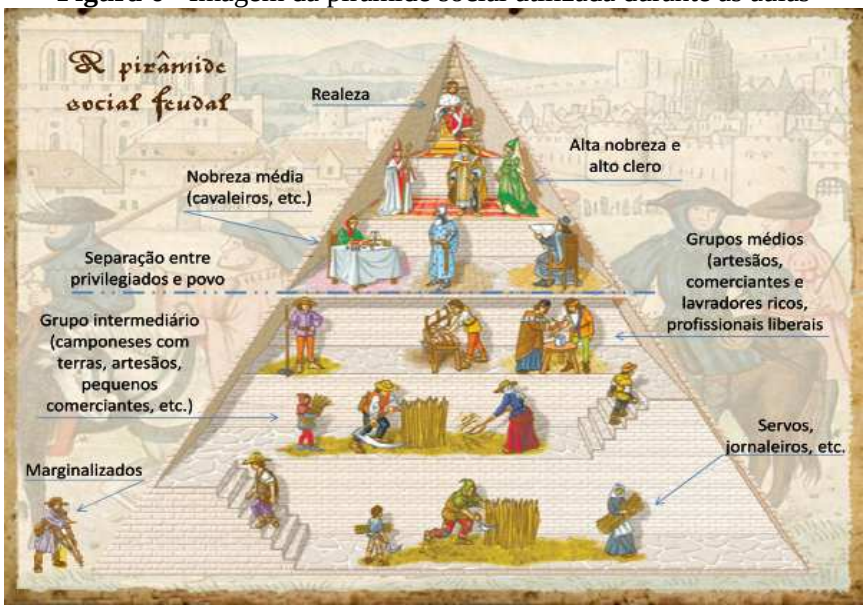
24 Chervel (1990) esclarece em seu estudo que sem dúvida, a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais do que uma meia-liberdade, pois também torna-se necessário levar em conta o lugar que o indivíduo ocupa ao lado de seus colegas e as progressões curriculares nas quais eles, em geral, não intervêm mais do que por uma duração limitada.

Ao estender as concepções de Chervel à disciplina História, afirmamos o caráter autônomo da história escolar, que não se deixa aprisionar por esquemas pré-estabelecidos, sendo também a expressão da complexidade, incerteza, singularidade e instabilidade inerente aos fenômenos práticos. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 99)

Essa perspectiva reconhece a complexidade das questões envolvidas no ato de aprender e ensinar, permitindo um novo olhar em relação à estudos e análises que buscavam apenas a aproximação com o conhecimento acadêmico. Segundo Ana Maria F.C. Monteiro (2003) a ideia de que o ensino seria melhor na medida em que se aproxima da produção científica contemporânea induz os pesquisadores na busca de *erros* no ensino escolar, que se agravam ao notar que a escola possui uma atualização mais lenta em relação aos contributos historiográficos, além de contar com processos de síncrese, utilizando a contribuição de vários autores, fontes e linguagens, mesmo que apresentem pressupostos teóricos distintos.

Durante as observações realizadas no *Campus* Catu, identificamos esta multiplicidade (de autores, fontes e linguagens) não como um problema, mas como uma alternativa aos objetivos propostos pelos professores. Podemos destacar as aulas, que tiveram como temática central a sociedade feudal, ministradas pelo Professor B, que trouxe imagens da pirâmide social, *games* e tirinhas, para exemplificar as caraterísticas econômicas, sociais e políticas da Idade Média e suas relações com a cultura atual.

Figura 6 - Imagem da pirâmide social utilizada durante as aulas



Fonte: Desconhecida.

Figura 7 - Imagem do Game Medieval Wars 3 utilizada durante as aulas

Fonte: Desconhecida.

Figura 8 - Tirinha utilizada durante as aulas

Fonte: Geeks Lab (2013)

Ao longo destas aulas os estudantes trouxeram suas experiências e criaram seus próprios fios de pensamento (ASSMANN, 1996 apud TOURINHO, 2004, p. 24) para compreensão do tema estudado. Durante as explicações do professor, foi essencial notar como os estudantes discutiam entre si, e por vezes compartilhavam com toda turma, as ligações que estabeleciam entre a importância do celibato na Idade Média e o filme de ficção científica[25] que haviam assistido há pouco tempo; bem como, os suseranos e vassalos e as personagens dos *games* que costumam jogar.

Podemos notar esta ligação ao destacar a fala de alguns estudantes durante a apresentação do seminário sobre a Idade Média, solicitado pelo Professor B como parte da avaliação da unidade:

25 Os estudantes sugeriram ao professor o filme de ficção científica Padre (2011).

> [...] eles só viviam dentro do feudo sob a proteção do rei, só que metade do que eles tinham, metade ia pro rei, pro senhor feudal. (Estudante 6, Turma B)

> Na minha cidade, professor, que eu sou de Irará, tem pessoas que doam suas terras aos outros que não tem né, para plantar e parte do dinheiro que ganham vão pros donos das terras. Mas não é aquela coisa como o sistema feudal que obrigava você a dar metade, eles dão parte da produção do dono ou dinheiro e em troca eles dão a terra pra pessoa produzir lá... (Estudante 22, Turma B)

As experiências relatadas não indicam aqui uma defesa a todo ensino escolar como imune a *erros* ou contradições, mas discorda de uma visão simplificadora que desconsidera as especificidades da cultura e saber escolar, ignorando as possibilidades de leitura e apropriação dos seus sujeitos.

A partir deste movimento, outros indícios são incorporados aos conteúdos e programas escolares, fazem-se presentes na fala do professor ou nos livros didáticos e se consolidam na relação com outros elementos da aprendizagem, como a analogia e a empatia. Assim como é notório na fala acima, os estudantes buscam acontecimentos próximos ou familiares, que façam sentido humano em relação aos conteúdos estudados em sala.

Nos últimos anos, pesquisas acadêmicas (ABUD, 2001; BITTENCOURT, 2010) e relatos de professores (CRUZ, 1984; CORDEIRO, 2000) propõem o debate acerca do saber histórico escolar através da reflexão da existência de diferentes expressões do conhecimento histórico, com foco nas aproximações e distanciamentos do saber acadêmico e escolar.

Acerca desta discussão, é preciso salientar que desde sua constituição no Brasil, a disciplina escolar História possui forte determinação do saber de referência, sobretudo da historiografia europeia, como visto no capítulo anterior. Desta forma, as propostas de renovação do ensino traziam além de um novo papel para os estudantes, a crítica à limitação imposta aos professores da educação básica enquanto reprodutores do conhecimento desenvolvido em universidades e centros de pesquisa.

O saber acadêmico ou ciência de referência como define Chervel (1990) passa a representar uma fonte importante, na qual o ensino escolar busca se alimentar. No entanto a relação entre esse saber e a História ensinada não é mediada por critérios da produção acadêmica, mas pela cultura escolar.

Apesar das expressões *saber histórico escolar* e sua variante *conhecimento histórico escolar* estarem presentes em diversas publicações sobre o ensino e a aprendizagem da história, bem como da educação histórica, não é possível definir exatamente o seu surgimento ou as principais diferenças entre os termos, contudo é reconhecida a sua vinculação ao processo de redemocratização, as pesquisas sobre a história das disciplinares escolares, e à

influência do construtivismo nas escolas brasileiras durante a década de 90. Ainda hoje o termo não possui uma definição precisa, mas variações de sentido. (CARDOSO, O., 2007)

Estas variações sinalizam o caráter dinâmico da expressão, que possui um alto nível de dependência daquele que a utiliza, estando mais relacionada à representação que o professor faz dela, do que às definições acadêmicas ou presentes nas diretrizes educacionais.

A forma como a disciplina História organiza simbolicamente o mundo pode estar envolta por diversas instâncias da cultura histórica, com a postura dos professores e estudantes. Segundo Oldimar Cardoso (2008), museólogos, jornalistas, escritores, cineastas, roteiristas, dentre outros profissionais que utilizam os conteúdos históricos em seus produtos e obras podem escolher ignorar a História escolar em seu trabalho. No entanto, o professor de História está em permanente contato com tudo que tem relação com a cultura histórica, sejam filmes, romances, quadrinhos ou obras de arte, que chegam à sala de aula por suas mãos ou por seus estudantes.

Estas características impelem a criação permanente de novos saberes, embora nem sempre professores e estudantes notem isto. Ao questionarmos os professores das turmas pesquisadas, sobre as possibilidades de construção do saber histórico no espaço escolar, ambos ratificaram a importância da participação e reconhecimento dos estudantes e professores neste processo.

> É. Com certeza, e é isso que eu digo, a gente ainda não tinha conversado antes, mas assim eu sempre mostro pro meu aluno quando a gente fala de história, História não é a uma coisa que esta à parte dele, está além, para além dele... Ele é História, ele é um sujeito histórico, ele constrói História. Somos nós que temos que mudar e que mudamos a sociedade. Mudamos quando não mudamos, quando a gente deixa que ela permaneça, né? Essa questão da continuidade, principalmente quando não é algo bom, e que quando a gente corre atrás para mudar aquilo que seja necessário que seja mudado. Então NÓS somos a História então é isso também que eu fico procuro mostrar pra eles. (Professora A)

> A importância na construção do saber histórico é de que... Tanto do professor, mas também do estudante, é que o saber histórico pode nos ajudar a entender a realidade e pra gente entender uma realidade que é mutável a gente tem que ter a perspectiva de que a História acadêmica, pesquisada academicamente, e aquela que vem sistematizada pra escola que chama história escolar é mutável, então acho que professor e estudante têm que ter essa perspectiva. Se tiver essa perspectiva a História vai deixar de ser apenas uma disciplina, como qualquer outra e vai passar a ser uma disciplina que ajude o estudante a ver o mundo, a problematizar o mundo, a discutir o mundo. Eu acho que essa visão engajada da História que a gente trabalha na sala de aula, tanto docente quanto discente. (Professor B)

A partir de suas falas encontramos dados importantes para a compreensão desta relação, com destaque para a aproximação da história à vida dos estudantes, que ao reconhecê-la enquanto mutável ou a partir do reconhecimento de si enquanto sujeito atuante, problematiza

e adota a história para além da disciplina escolar. A atuação cidadã extrapola nesta perspectiva a redução a direitos e deveres, estando vinculada à criticidade dos indivíduos e sua atuação na transformação da sociedade, voltada principalmente para os problemas econômicos, políticos e sociais, em condições concretas de existência. (FONSECA, S., 2008)

Desta forma, a definição de educação para esta pesquisa, também está vinculada à significação dos professores, sendo através dela que nos apropriamos da cultura e problematizamos sobre a realidade, proporcionando a (re)elaboração da historicidade de si e do outro, imbuindo os sujeitos de autonomia e pertencimento, através do exercício da cidadania.

Se afirmarmos que o espaço escolar também é um lugar de construção do saber histórico, como apreender, mesmo que momentaneamente, sua expressão.

Grandes contribuições surgem dos trabalhos realizados no âmbito da Educação História, que se empenham na investigação dos processos de aprendizagem e construção do pensamento histórico por crianças e adolescentes através do estudo de suas produções, com destaque para as narrativas históricas.

As narrativas são um instrumento fecundo para a compreensão das dinâmicas entre os diversos elementos (contexto social, cultura escolar e ferramentas cognitivas) que participam do desenvolvimento do pensamento histórico. Sua relação com a construção do pensamento remonta ao princípio da historiografia ocidental, quando nos é relatada a busca empreendida por diversos pensadores, para a vinculação do conhecimento histórico ao desejo de seduzir o leitor. Os logógrafos[26], desde o século VI a.C., transcreveram testemunhos associando o registro documental à destreza e à criatividade. Dessa forma, a história se consolidou através da narração de sujeitos que podiam dizer “eu vi, eu senti”. (LE GOFF, 2003, p. 138)

De Tucídides à Michelet, seu domínio, enquanto fazer histórico perpetuou-se por mais de dois mil anos, se tornando uma maneira de se comunicar tão universal, tão natural à consciência humana e especificamente ao ofício do historiador que “sugeri-la como um problema poderia muito bem soar pedante”. (WHITE, 2011, p. 439)

No entanto, para os campos que almejam a cientificidade, esta ação cotidiana não representa um modo de descrição dos seus objetos de estudo. Tornar-se ciência significou deixar de contar histórias para apenas analisar os dados, estabelecendo leis causais. Por sua classificação mundana, a narrativa se torna um campo fértil de questionamentos.

---

26 Segundo Philippe Tétart (2000), o termo logographoi é utilizado para designar os primeiros escritores em prosa, que se interrogavam sobre suas raízes (as suas, as das cidades, do mundo jônico, e grego) durante os séculos VI a.C. e V a.C., tentando ir além da explicação do passado unicamente pelo mito.

> Aos muitos daqueles que desejam transformar os estudos históricos em uma ciência, o uso continuo que os historiadores fazem de um modo de representação narrativo é índice de um fracasso a um só tempo metodológico e teórico. Uma disciplina que produz exposições narrativas de seu objeto como um fim em si parece fraca em sua teoria; uma disciplina que investiga seus dados com o interesse de contar um caso sobre eles parece metodologicamente fraca. (WHITE, 2011, p. 440)

Segundo Hayden White (2011), é durante o século XIX que notamos um distanciamento entre a narrativa e a interpretação no processo de construção do texto historiográfico, resultando em umaa separação estrutural na escrita da história, descrita nas teorias históricas do século XVIII.

Após narrar de forma rebuscada, aquilo que as fontes apresentavam como verdadeiro o historiador teria a *liberdade* de abandonar a narração e dirigir-se pessoalmente ao leitor, expressando sua opinião, discorrendo em detalhes e interpretando[27] os fatos, com forma e conteúdo distintos, os significados e representações de suas narrativas. As duas etapas da escrita passaram neste ponto a serem fundamentais, sendo que o historiador não encerrava sua tarefa ao apresentar as causas e o curso da história, sua "narrativa histórica sem análise é trivial, a análise histórica sem narrativa é incompleta". (GAY, 1990, p. 171)

No entanto, a arte de contar estórias[28] adquiriu uma reputação negativa, principalmente entre a geração de historiadores dos Annales durante a metade do século XX, sob a marca de uma *histoire événementielle*, nomenclatura utilizada para representar a história narrativa tradicional de eventos novelescos.

"Os historiadores sempre contaram estórias" (STONE, 1991, p. 13). A partir desta afirmação Lawrence Stone, historiador inglês do século XX, inicia sua defesa ao papel da narrativa na escrita da História.

Nas primeiras linhas do seu artigo *O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história*, com sua primeira publicação em 1979, Stone demarca a concepção de narrativa a que ele se refere, enquanto a "[...] organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única estória coerente, embora possuindo sub-tramas". (STONE, 1991, p. 1) Utilizando, como exemplo, as principais obras de Macauly (1848), Tucídides (2001) e Edward Gibbon (2005), Stone diferencia a narrativa histórica, a partir da existência de um "princípio fecundo" que a orienta, seja ele um tema ou argumento, relata os fatos sem excluir as possibilidades da análise histórica. Outra questão apresentada é o estilo diferenciado presente nestas escritas:

---

27 A interpretação do historiador pode ser concebida como um ponto de vista, uma visão dentre várias possíveis, ou, ao contrário, como uma explicação geral dos acontecimentos, que na medida em que seja correta qualquer outra interpretação soará falsa.

28 Assim como na tradução do artigo de Lawrence Stone, utilizaremos o termo estórias.

> Nenhum historiador narrativo, no sentido em que aqui os defini, deixa a análise totalmente de lado, mas ela não constitui o arcabouço de sustentação em torno do qual constroem sua obra. E, por fim, eles estão profundamente preocupados com os aspectos retóricos de sua apresentação. Quer suas tentativas dêem certo ou não, eles certamente pretendem alcançar concisão, espírito e elegância estilística. Não se contentam em lançar palavras numa página e ali deixá-las, pensando que, na medida em que a história é uma ciência, dispensa o auxílio de qualquer arte. (STONE, 1991, p. 5)

Ao analisar as causas que vieram a infligir um caráter negativo à narrativa histórica, afirma que a influência marxista e o envolvimento com a metodologia das ciências sociais, obscureceram suas contribuições, assim como a afirmação da História enquanto Ciência (e a busca por leis generalizantes que explicassem todo o percurso histórico) idealizada inicialmente no século XIX por Ranke[29] que a partir da valorização extrema das fontes oficiais primárias acreditava que a critica detalhada a registros intocados, preservado em arquivos oficiais, estabelecia a verdade dos fatos da história política. (STONE, 1991, p. 3)

Desta definição surgem três modelos e métodos distintos para a *História científica*, dentre os anos de 1930 e 1970: o modelo econômico marxista tradicional, a metodologia cliométrica[30] americana e o modelo ecológico-demográfico da escola francesa dos Annales, que se aproximavam na crença por soluções inflexíveis para os grandes problemas da História.

Também nos é apresentada a disposição hierárquica, de acordo com Stone (1991), criada pelos historiadores franceses, na década de 1950 e 1960, onde:

> [...] em primeiro lugar, tanto em ordem de sequência como em ordem de importância, vinham os fatos econômicos e demográficos; a seguir, a estrutura social, e, em último lugar, os desenvolvimentos intelectuais, religiosos, culturais e políticos. Esses três terços eram vistos como se fossem os andares de uma casa: cada um se apóia sobre as fundações do nível inferior, mas os que estão por cima exercem pouco ou nenhum efeito sobre os de baixo. Em algumas mãos, a nova metodologia e as novas questões geraram resultados quase espetaculares. Os primeiros livros de Fernand Braudel, Pierre Goubert e Emmanuel Le Roy Ladurie figuram entre os maiores textos históricos de todos os tempos e lugares. Por si sós, justificam plenamente a adoção da abordagem analítica e estrutural por toda uma geração. (STONE, 1991, p. 22)

---

29 O historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886) é frequentemente considerado o pai da História científica ou moderna. Suas definições acerca do uso prioritário das fontes primárias em suas obras e um comprometimento em mostrar a verdade dos fatos que haviam ocorrido no passado influenciaram diversas pesquisas posteriores.

30 Localizada no domínio da historiografia econômica, a abordagem cliométrica utiliza estatística analítica no fazer historiográfico tendo a ciência econômica como base. O termo surge do nome da deusa grega da história, Clio e seu sufixo vincula-se a ideia de quantificação.

O grupo dos Annales tornou-se o mais polêmico no debate sobre a história narrativa, nomeando-a pejorativamente de *história dos acontecimentos*, sustentavam sua negação, por concebê-la como uma representação dramática e novelesca da história, mais próxima da literatura e da liberdade inventiva que da historiografia voltada para a análise e veracidade científica. Dentre os precursores dos Annales, Fernand Braudel (1969), em sua obra *Escritos sobre a História*, definiu que para os historiadores narrativos “a vida dos homens é dominada por acidentes dramáticos”. (BRAUDEL, 2007, p. 201)

Entretanto, a crítica dos Annales volta-se ainda mais para a ação particular de homens excepcionais que por vezes são senhores de seus destinos e dos nossos. (BRAUDEL, 2007) Marc Bloch expôs seu descontentamento quanto à História da França que em suas palavras, "[...] ainda avança tropeçando de reino em reino; a cada morte de príncipe, narrada com o detalhe que se atribui aos grandes acontecimentos". (BLOCH, 2001, p. 147)

Em contesta a esta postura, professores/pesquisadores do ensino de História retomam o estudo da narrativa, a partir de sua qualidade interpretativa e sua vinculação com a experiência e autoconhecimento. Trabalhos desenvolvidos por Schmidt (2002), Gevaerd (2009), Compagnoni (2009), Barca (2008) e Magalhães (2006) inspiram o uso da narrativa no ensino de História e sua apreciação enquanto modo específico de sentido sobre a experiência do tempo, que de certa forma, traz o passado ao presente, em um quadro cultural de orientação da vida contemporânea. (RÜSEN, 2001, p. 155)

Estes trabalhos surgem do diálogo estabelecido com a teoria da Didática da História de Jorn Rüsen, professor emérito da Universidade de Bielefeld, que desenvolve estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem da história, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço que os sujeitos se forjam. Seu estudo amplia a compreensão do ensino-aprendizagem da história às ocorrências induzidas ou espontâneas, reconhecendo o espaço escolar como um ambiente importante no aprendizado, mas não o único.

Segundo o referencial rüseniano, aprendemos com *o que* nos encontramos ou *com quem* nos encontramos e inversamente, assim como aprendem conosco, aqueles com quem convivemos. É neste processo constante e intercambiável que nos é apresentada a aprendizagem histórica, compreendida como o momento e lugar em que a consciência humana se relaciona com o tempo e na sua experimentação desenvolve significado, adquirindo e desenvolvendo a competência de dar sentido ao tempo. (RÜSEN, 1993)

Rüsen (2006) afirma que a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar as relações de ensino e aprendizagem na disciplina, pois enfatiza as características experienciais e interpretativas da história. Desta forma, a ciência do aprendizado histórico ou a didática da história, como é conhecida, tem o potencial de mostrar ao historiador as conexões existentes

entre a história, a vida prática e o aprendizado, revivendo a definição: *historia magistra vitae* (história, mestra da vida).

Um dos caminhos materiais para esta consciência é a narrativa. Contudo, foi necessário conceituar a narrativa que propomos aos estudantes, considerando que nem toda narrativa é histórica. Os procedimentos narrativos da historiografia não se definem a partir do simplismo da segregação entre o factual e o fictício, no entanto podemos reconhecer certas peculiaridades neste tipo de escrita.

Segundo Rüsen (2010, p. 97) três qualidades e sua relação sistemática devem ser consideradas:

> 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do futuro, possível.
> 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
> 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmo.

Na escrita de uma narrativa histórica encontram-se de forma intrínseca o estilo[31] e a retórica esperados de um procedimento historiográfico, além da expressão tácita ou explícita do pensamento e a consciência histórica, isto é, manifestam-se as relações que o autor estabelece entre o passado, o presente e eventualmente o futuro, tanto no plano individual como social.

Através da análise de uma narrativa histórica ganhamos acesso à concepção de passado construída por seu autor e a forma que ele concebe suas fontes e referências, assim como os significados e sentidos de mudança que vinculam à história. Para a Educação Histórica, a narrativa representa um meio imprescindível para jovens e crianças exprimirem suas compreensões e construírem orientações temporais fundamentadas na história. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010)

---

31 Peter Gay (1990, p. 191-192) define que o “estilo é o homem”, e o homem por sua natureza múltipla têm o estilo como vetor de suas pressões complexas, por vezes conflitantes, entre elas a cultura e o ofício que oferecem as possibilidades e restringem o leque de expressão; o caráter procede a escolhas entre as opções possíveis e empresta o toque de individualidade, que se torna a assinatura estilística.

Sob uma análise restrita a ação dos sujeitos que escrevem e que compõem uma narrativa pode ser descrita através da noção de "rede conceitual da ação"[32], uma interferência consciente e voluntária do agente no normal decurso das coisas, e sem sua interferência elas seguiriam um caminho diferente. A partir da representação narrativa os sujeitos desvelam:

> a) as ações envolvem agentes, ou seja, referem-se a sujeitos que fazem ou realizam alguma coisa;
> b) as ações remetem a intenções e motivos, a partir dos quais é possível explicar por que alguém faz alguma coisa;
> c) as ações envolvem fins, isto é, são orientadas para a obtenção de um resultado determinado;
> d) esses agentes agem sob certas circunstâncias,
> e) em interação com outros e
> f) que as ações dos agentes produzem certos resultados ou consequências previstos ou não previstos, intencionais ou não intencionais; assim como são essas consequências que tornam significativas as ações. (CARRETERO; JACOTT, 1997, p. 91)

Além do desenvolvimento de diversas operações cognitivas (organização temporal, espacial, delimitação temática, identificação de permanências e mudanças, explicações causais), a possibilidade de narrar suas versões dos acontecimentos e conceitos dá sentido à história e expressa a construção de conhecimento pelo estudante, tornando-se uma rica fonte para compreensão dos sentidos que atribuem aos sujeitos históricos.

As narrativas desvelam relações com os diversos saberes, presentes em sala de aula ou fora dela. Dentre as fontes utilizadas em sala, destacaram-se os filmes, *games* e textos escritos, sejam os livros didáticos ou livros acrescentados pelos professores, o estilo adotado pelos estudantes para a escrita das narrativas também proporciona pistas para a compreensão dos aspectos envolvidos na construção do saber histórico.

32 Para aprofundamento do termo, ver a obra de Ricoeur (1988).

CAPÍTULO 3 O TECIDO

O tecido é constituído de diferentes fios e, neste capitulo, possui a representação de uma análise relacional e multirreferencial dos dados coletados. A partir das observações realizadas em sala de aula, entrevistas com os professores e narrativas escritas pelos estudantes. De acordo com os assuntos recorrentes nestes materiais que constituem a rede de significação em torno da representação dos sujeitos históricos, serão intensificadas as compreensões relacionadas à construção dos sujeitos históricos e do saber histórico escolar.

3.1 O HOMEM COMUM E O COTIDIANO: PASSADO/PRESENTE

Durante as observações realizadas, professores e estudantes demonstraram seus esforços na construção de relações entre a história ensinada e a história vivida. Em alguns momentos, esta linha de separação tornou-se tênue, e as histórias que povoam o imaginário da população local estiveram muito próximas dos conteúdos da Idade Média europeia.

Dentre os momentos que podemos destacar, trazemos a primeira aula realizada sobre Idade Média na turma B, quando o professor iniciou sua aula narrando um dos *causos* de “Seu Lunga”, personagem de destaque em contos regionais e pela expressão dos estudantes também conhecidos por eles. Ao explicar sua proposta para os estudantes, o professor expôs que:

> Por incrível que pareça essas histórias de Seu Lunga são influências da Idade Média. Segundo a professora de vocês, de Português, ela me disse que essas tiradas de Seu Lunga são muito semelhantes às cantigas de escárnio [...]. As cantigas de escárnio eram utilizadas pelos homens na Idade Média, há muitos anos atrás, para poder, vamos utilizar um termo de hoje, tirar onda com as pessoas que eles não podiam criticar normalmente, como um padre, um bispo, um senhor feudal, com as cantigas de escárnio ele fazia comédia ou criticava essas pessoas, e seu Lunga é um dos personagens que tem muita relação com essas cantigas, e não só isso, eu estava lendo ontem que aqui no Brasil até hoje sobrevive muita coisa, viva mesmo, da cultura medieval, e uma dessas coisas... são os cordéis [...] (Professor B)

Como vimos no perfil dos estudantes, grande parte deles reside nos municípios de Catu e Pojuca, que não possuem atualmente uma tradição cordelista demarcada. No entanto, a identificação com o cordel que os estudantes apresentaram em sala demonstra uma herança viva desta cultura literária, decorrente de outros tempos.

Neste contexto, a inserção da história local e regional representa para o ensino de história a valorização das particularidades e da identidade dos sujeitos escolares. Sua presença

nos leva a acreditar na possibilidade de construção de um lugar na história para outros sujeitos.

A abordagem da História regional e local no ensino de história representa uma contestação ao mito de uma história nacional unitária e eterna, possibilitando ao estudante estabelecer com o passado uma relação, a partir dos vestígios encontrados em seu cotidiano, e levando-o a compreensão da unidade, um povo, uma nação na diversidade, de sujeitos e suas individualidades, da história local e das suas peculiaridades. Nesta história, o local não está reduzido ao espaço, mas às experiências dos indivíduos, que não se encaixam em uma só lógica, mas em uma multiplicidade de sentidos. (CERRI, 2008, p. 41) Neste contexto, o esforço dos professores/historiadores que escolhem esta abordagem está em não reduzir o múltiplo ao mesmo.

No entanto, reconhecemos que as dificuldades apontadas por Marcos Martins (2009) desde as condições de trabalho adversas e a sobrecarga de atividades à dificuldade de acesso aos acervos históricos locais, quando existentes, interferem negativamente nos trabalhos sobre a história local que podem ser desenvolvidos em sala de aula. Entretanto estes reveses podem ser superados e outras possibilidades podem ser criadas, a partir do potencial criativo e da postura investigativa do professor, que respeitando suas situações concretas, poderá associar ensino e pesquisa, ao reconhecer que será impossível ficar a espera de materiais didáticos que atendam à história local e regional de um país tão grande quanto multifacetado.

De acordo com o exposto, quando presentes em sala de aula, verificamos que os sujeitos da história local emergiram na fala do professor que desenvolve pesquisas sobre a história do município. Durante a explicação que o professor realizou sobre a reforma religiosa proposta por Lutero no século XVI os estudantes indagaram sobre o significado da cobrança de indulgências pela igreja católica, e sua resposta representou um convite a outros sujeitos históricos.

> A ideia era comprar, através de recursos financeiros, o perdão. Só que essa compra de indulgências ela era relativa por que ela não levava o indivíduo pro céu, se ele não tivesse muito dinheiro levava ele só para o purgatório. Isso é tão forte que eu estava lendo um testamento, aqui de Catu do século XIX, e aí tem umas alunas minhas fazendo um trabalho sobre história da morte aqui em Catu, aí então, no testamento de um grande Barão aqui de Catu, e eu até transcrevi esse testamento onde ele era muito rico, muito rico mesmo, e ô o que ele fez – olhe se o homem não acreditava que ia pro inferno – após a minha morte três contos de réis, que era dinheiro pra caramba, vão ser distribuídos, cinquenta mil réis para cada pobre, agora o pobre só vai ganhar o cinquenta mil réis, se pra cada cinquenta mil ele rezar uma salve rainha pela minha alma, ou seja, você tinha a esmola depois que você rezar a salve rainha, dar a esmola para o futuro quase morto, por que o testamento é um documento que você faz antes de morrer, e aí ele deixou pecúlio, herança para vários parentes mais pobres, que não é uma coisa comum [...], ele deixou também para os escravos dele, duzentos mil réis pra cada escravo, deu mais dinheiro para os escravos que para os pobres, mas ainda não acabou o testamento dele, ele deixou um dinheiro também pra cada parente que fosse celebrar uma missa por ele. Praticamente toda a

> herança dele foi destinada para pessoas que rezassem em vida pela alma dele, então a ideia da indulgência lá da idade média ainda não morreu, e não morreu ainda hoje, que ainda tem gente que acredita. (Professor B)

Ao trazer diferentes formas de apresentar aos estudantes relações culturais, a partir de sujeitos próximos e vinculados aos seus cotidianos, o professor estabelece conexões entre acontecimentos locais e globais que proporcionam uma compreensão complexa e multirreferencial da história. Através desta abordagem torna-se possível, levar ao estudante, narrativas históricas e memórias subjugadas por interpretações dominantes da história.

A relação efetuada com o passado recente apresenta a ideia de certa continuidade, principalmente quando vinculada ao imaginário de uma época e ações cotidianas que se perpetuam. Nesta circunstância a temporalidade funciona como um instrumento de interpretação das experiências do passado (GEVAERD, 2009). Este artifício também esteve presente durante a realização de seminários apresentados pelos estudantes da turma B.

Os seminários tinham como questão central: *A Herança de Roma para o Ocidente*. Dentre os grupos que se apresentaram, normalmente compostos por quatro estudantes, destacamos o grupo que iniciou as apresentações com o tema: *Escravidão comparada: Roma antiga e Brasil Império*[33]. Tendo como objetivo geral realizar uma comparação entre a escravidão na Roma Antiga e a escravidão no Brasil Império e assim estabelecer as diferenças e semelhanças entre esses diferentes regimes escravagistas, descobrindo de que maneira o escravo e o liberto influenciavam nessas sociedades.

A partir da História comparada, estratégia didática, que se sustenta em uma epistemologia interacionista e em uma proposição dialética da História, possibilitando o entendimento da "causalidade histórica" por meio de conexões complexas de tempo e espaço, tornam-se aparentes as relações sincrônicas e diacrônicas entre os sujeitos dos períodos estudados e consigo mesmo, enquanto sujeito de um período histórico que possui heranças e desprendimentos. (ZASLAVSKY, 2010)

Esta perspectiva pode ser desenvolvida entre povos contemporâneos, vizinhos ou não, que tenham desenvolvido relações entre si, quanto nas possíveis ligações entre povos que viveram em tempos e espaços diferentes. Desta forma, problematizamos as questões espaço-temporais em uma ação pedagógica inovadora do ponto de vista didático e do olhar sobre a História.

Centradas no estudo do cotidiano, que nos últimos anos, propõe uma abordagem que inclui ações, atitudes, hábitos mentais, que revelem o mundo da experiência comum, os estudantes detalharam as formas de expressão social destes sujeitos, em cada sociedade:

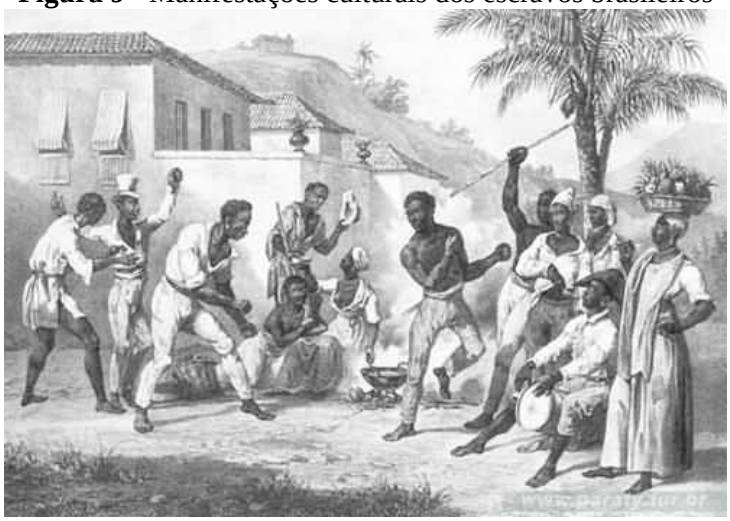
---

33 Sob orientação do professor, os resultados da pesquisa desenvolvida pelas estudantes foram apresentados na 11ª Feira de Ciências e 2ª Mostra de Iniciação Científica (FEMMIC 2012).

> Os escravos no Brasil Império tinham origem africana e eram trazidos para o Brasil nos navios negreiros, eles desempenhavam vários papéis na sociedade e era possível identificar no modo de se vestir e de se comportar, os escravos brasileiros sempre lutaram pela sua liberdade individual e pela abolição da escravidão e buscavam isso através de algumas formas de resistência, cartas de alforria e leis abolicionistas. (Estudante 05, Turma B)

Durante a apresentação, foram utilizadas imagens que representavam os escravos brasileiros e romanos.

Figura 9 - Manifestações culturais dos escravos brasileiros



Fonte: Desconhecida

Figura 10 - Cenas do cotidiano dos escravos brasileiros

Fonte: Desconhecida

Figura 11 - Comparação das vestimentas utilizadas em Roma nas distintas posições sociais

Fonte: Desconhecida

A partir das imagens e de um referencial bibliográfico consistente[34], os estudantes estabeleceram, em relação ao estudo do cotidiano dos escravos, as principais diferenças entre os escravos brasileiros, "definidos de acordo com a etnia, diferenciados claramente na sociedade, com uma cultura identificável e organização de formas de resistência para busca de sua liberdade individual e para a abolição da escravidão" (Estudante 05, Turma B); e os escravos romanos, "[...] pessoas escravizadas por motivos diversos, os escravos não eram claramente diferenciados, é difícil identificá-los na sociedade e queriam apenas sua liberdade individual". (Estudante 05, Turma B).

A herança cultural possui destaque quanto às diferenças encontradas, quando expõem que:

> Não é possível identificar traços de sua cultura, por exemplo, no Brasil a gente sabe que tem coisas que existem hoje, aqui, que a gente tem certeza que foram os negros que deixaram pra gente, os escravos daqui. Agora, lá em Roma, isso não é possível, claro que tem cultura dos escravos de lá, mas não é possível identificar claramente que foram eles que deixaram (Estudante 05, Turma B).

Por outro lado, as semelhanças também foram notadas a partir do papel que os escravos exerciam em seus tempos/espaços, enquanto pilares de sustentação da sociedade, e suas possibilidades de retornarem à liberdade. No entanto destacam que "nos dois modelos, mesmo

---

34 Dentre as referências bibliográficas apresentadas pelas estudantes: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma História do negro no Brasil.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Cap. VI e VII, p. 143-199; GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no Mundo Romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 227-246, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v26n52/a10v2652.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012; LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil*: relações sociais, acordos e conflitos. São Paulo: Moderna, 2000; MARTIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. *História de reflexão*. São Paulo: IBEP, 2001.

passando de escravo a liberto, as marcas da escravidão permaneciam" (Estudante 05, Turma B).

Compreender que as relações históricas também se estabelecem no cotidiano, através das experiências individuais e coletivas de todos os homens e mulheres, repercute em uma transformação da história para histórias parciais e plurais, como descrito por Pollak (1992, p. 209), que acredita na multiplicidade de vivências diferenciadas das realidades. Se nos deparamos em sala de aula com o desinteresse dos estudantes, que não compreendem o por quê de se estudar a história, talvez entre as permanências e transformações encontremos um campo de diálogo que possua significação para suas vidas, através de abordagens que nos reconheçam sujeitos.

A busca pela relação essencial entre o passado e o presente, retoma à definição da história enquanto estudo dos homens no tempo, ao contrário da definição clássica do estudo do passado, ou seja, a interpretação da história permite compreender o entrelaçamento permanente existente entre o passado e o presente.

Se o passado conta, é pelo significado que possui para nós, assim como delineou Lucien Febvre (apud CHESNEAUX, 1995, p. 23), ela (a História) traduz-se na necessidade que cada grupo experimenta, a cada momento histórico, de buscar e questionar no passado, os fatos, acontecimentos e tendências que preparam o tempo presente, além de permitir a compreensão do nosso tempo ajudam-nos a vivê-lo

Em resposta ao questionamento realizado durante a entrevista, sobre o planejamento das aulas, os professores destacam a importância de observar as relações dos seus conteúdos com a atualidade:

> Eu não me preocupo que eles têm que ver tudo que aconteceu na Europa, não, não é isso. Mas a gente busca muito que eles entendam o que ocorre hoje no mundo, essa relação do Brasil com o mundo hoje, a partir e tendo a História como instrumentário, não é? E às vezes a gente tem que recorrer ao passado? Tem. Mas a gente tem que observar muito hoje, não é? Como é que isso se cruza. (Professora A)

> Existem formas de você partir da história partindo da atualidade, mostrando elementos da atualidade e fazendo um retorno onde aquilo teria começado, teria surgido e retornar a atualidade fazendo essa viagem no tempo sem cometer anacronismo. Então, a ideia de conhecimento histórico que eu tentava passar para os estudantes, que eu tento passar para os estudantes, é o conhecimento histórico como um legado que permanece, que pode ter permanecido e que pode também não ter. (Professor B)

A análise das falas nos proporciona um entendimento do ato de ensinar para além do conteúdo programático estático em seu passado, mas que o ensino pode estar vinculado à diferentes culturas do mundo, que possuem influência em nossa vida diária e em nosso futuro.

A aproximação estabelecida por professores e estudantes com suas vivências e concepções de mundo, pode também ser constatada em narrativas dos estudantes que definiram como tema central, ou dentre os principais temas: os poderes da Igreja.

> Antigamente, principalmente durante a Idade Média, a igreja católica era o centro da autoridade. Através dela surgiram as leis.
> Durante muito tempo, as pessoas eram conduzidas pelas leis da igreja. Elas não tinham opinião própria, não era permitido àqueles que descordavam das leis, eram castigados cruelmente e muitas vezes mortos. As autoridades tinha todo o controle da sociedade nas mãos e o pior de tudo é que eles concordavam com as obrigações com o modo que eram tratados.
> O poder da igreja permaneceu por muitos anos, deixando marcas negativas para o presente. (Narrativa do estudante 12, Turma B)

> Durante a Idade Média a Igreja Católica exercia grande influencia na vida do povo, além de oferecer um pensamento antropocêntrico a sociedade, porém algum tempo depois ela viveu uma crise onde a Igreja começava aos poucos a perder seus poderes. Baseado nessa crise da Igreja o professor pediu que seus alunos assistissem o filme Lutero para entender melhor o assunto chamado Reforma Protestante que criticou algumas práticas da Igreja católica e a ajuda no surgimento de novas religiões no mundo.
> O filme “Lutero” retrata a história de vida de um monge chamado Lutero que publicou as 95 teses criticando algumas práticas da Igreja, consideradas erradas como vendas de indulgências, inquisição entre outras coisas.
> No início da divulgação de suas ideias Lutero foi considerado herege, porém em pouco tempo suas ideias foram sendo espalhadas pelas ruas, campos, o que garantiu uma maior publicação e aprovação de suas ideias, possibilitando ao povo uma outra visão em relação a Igreja o que ajudou no surgimento de novas religiões predominantes até os dias de hoje, chamadas de Protestantes. (Narrativa do estudante 02, Turma B)

> A Igreja católica, sempre teve grandes poderes nos tempos que a igreja era meio que o centro do universo ou pelo menos era o que eles pensavam, ela meio que tinham a ajuda financeira dos poderosos daquela época, ela tinha o poder de condenar as pessoas no caso de magia, bruxaria ou algo do tipo. Em uma situação que se agravasse e fossem ao tribunal e si um deles acusassem ele de magia negra ou algo do genero ele era imediantamente condenado. Tem uma musica que é de Pitty que o nome é quem vai queimar que fala sobre o poder da igreja que queimavam as bruxas num fogueira (fornalha). Fala também que a igreja com suas leis faziam com isso vários conflitos entre os povos, tem um trecho que fala assim “Fabriquem as armas, destruam as casas, continuem a guerra, distribuam as drogas, inventem a moda, aprisionem os fracos, e quem em as bruxas, quem vai queimar” pra mim isso é uma metáfora e uma relação daqueles dias com os dias de hoje nesse tempo esta acontecendo varias coisas daquele tempo só que de algumas maneiras diferentes, naqueles tempos eles queimavam as bruxas hoje em dia ninguém queima mais condena. (Narrativa do estudante 05, Turma A)

Nos trechos acima, os estudantes 05, 02 e 12 referem-se aos conteúdos históricos exigidos pelo currículo escolar oficial, mas também às suas experiências, concepções e referências enquanto sujeitos de uma cultura particular e ao mesmo tempo universal. No entanto não podemos indicar a sua presença enquanto sujeitos históricos da narrativa, construtores ou até mesmo participantes dessa história, mas enquanto observadores, que indagam e criticam certas posturas adotadas pela Igreja.

Os contratempos para a compreensão dos estudantes de que nossas histórias individuais estão entrelaçadas às histórias coletivas e do reconhecimento de si enquanto sujeitos históricos podem estar vinculados, a partir das observações realizadas, ao papel de espectadores que nos é proposto por certas concepções de mundo, que nos acompanham durante a vida escolar e ao questionamento da importância e utilidade da história, por jovens que vivenciam o acúmulo e velocidade que os acontecimentos, que chegam a suas vidas por diferentes meios de comunicação e a todo o tempo, levando-os a valorização de um presente contínuo. (HOBSBAWM, 1995)

Dentre as outras fontes levantadas, como o livro didático[35], não foram notadas propostas para uma compreensão dos estudantes enquanto sujeitos da história, bem como, a ausência de questões fundamentais para a discussão da multiplicidade de sujeitos históricos, a exemplo das relações de gênero.

A presença ou ausência das mulheres chamou-nos atenção por emergir também através de intervenções realizadas pelos estudantes em sala, principalmente, na turma B, durante a exposição de curiosidades sobre a Idade Média que haviam pesquisado. De acordo com a solicitação do professor em aula anterior, grande parte dessas curiosidades foi centrada no papel da mulher na sociedade medieval, representada entre a submissão e a bruxaria.

Em outros momentos, em ambas as turmas, houve apenas breves discussões sobre as relações entre homens e mulheres, resultando, de certa forma, na ausência desta problematização nas narrativas escritas pelos estudantes. Durante as discussões mencionadas, os professores apresentaram suas concepções acerca das mulheres, examinando sua participação na vida pública e privada:

> O que a sociedade da época pregava? Lembrem que a gente tá falando de séculos atrás, então a sociedade entendia que a mulher deveria casar nova, constituir família, ter os filhos, não é verdade? Trabalhar, a depender de qual nível social ela fizesse parte. Agora, imaginem vocês uma mulher que não casasse, que tivesse um conhecimento de ervas medicinais, e plantas, que vivesse um pouco isolada, por que a própria sociedade naturalmente já isolava aquela mulher que ficou solteirona, não é verdade? Por ela não ter casado. Essa mulher era isolada por uma questão social, por uma tradição cultural, ela acaba criando a vida dela ali, mais reclusa, essa mulher facilmente era acusada de bruxaria, tá certo? Então, qualquer problema na colheita, qualquer problema que viesse a acontecer e tivesse alguém com essas características, a pobre coitada certamente seria acusada de bruxaria. (Professora A)

> Eu tenho lido um pouco sobre a mulher na Idade Média, pra descobrir que se por um lado havia inferiorização da mulher, por outro lado, também a mulher teve um avanço significativo na história das mulheres na Idade Média, por incrível que pareça, né? Vou mostrar daqui a pouco um autor que eu estou lendo, pra vocês terem esta ideia, mas por que isso? Por que pela primeira

35 *História em movimento*: dos primeiros humanos ao estado moderno de autoria de Azevedo e Seriacopi (2010).

> vez na história da humanidade a mulher pôde ir num casamento para dizer sim... ou dizer não, pra ter o direito de dizer sim ou não pro casamento. (Professor B)

Assim, como evidenciado na narrativa dos estudantes, a figura feminina torna-se praticamente invisível, sua presença apenas é citada na escrita de cinco estudantes da turma A, dentre o total de quarenta e sete, que apresentam como fonte: o filme *O nome da Rosa* trabalhado em sala e trechos da fala da professora mencionada acima.

> No tempo da idade média, a religião era muito mais severa, as regras não podiam ser [*ilegível*]. Eles condenavam pessoas acusadas de bruxaria que na verdade eram mulheres (geralmente viúvas) que se isolavam da cidade e adquiriam um conhecimento medicinal [...]. (Narrativa do estudante 11, Turma A)

> [...] Tinha também uma mulher a qual chamavam de bruxa, pois a acusava de manter relações com os monges e depois os matar rancando o coração.
> Que foi acusada inocentemente juntamente com o corcunda e o monge que matava os monges, então Guilherme o monge resolveu os problemas juntamente com Adson o aprendiz, conseguiram fazer com que não matasse a "bruxa". (Narrativa do estudante 12, Turma A)

> [...] A pessoa que fosse acusada de heresia, se fosse condenada era queimada em praça pública numa grande fogueira, como é o caso do filme o "Nome da Rosa", em que o herege e a garota inoscênte foram acusados de heresia ou seja pecaram contra a inquisição. (Narrativa do estudante 14, Turma A)

> Existia também uma menina que era pobre, e os monges não poderiam se envolver com ela. Em um dia o corcunda foi encontrado com ela, e aí eles foram presos, para esperar o dia do julgamento. O julgamento deles era, eles ficavam presos numa madeira, e caso eles não aceitassem a Jesus, eles seriam queimados. (Narrativa do estudante 16, Turma A)

> [...] Algumas pessoas ao morrerem, pensavam que eram por causa do demônio. Só que não era. Quando descobriam que o corcunda tinha feito uma "macumba" com a prostituta, resolveram castigá-lo e levá-lo para ser queimados. (Narrativa do estudante 24, Turma A)

Baseado no livro de título homônimo do escritor italiano Humberto Eco, o filme *O Nome da Rosa* (1986) é utilizado como referência nas narrativas 12, 14, 16 e 24. Torna-se, desta forma, necessário salientar que o uso dos filmes em sala de aula encontra-se vinculado ao crescimento vertiginoso nas últimas décadas das tecnologias de informação e comunicação, que resultaram também na inserção do computador e televisão na prática pedagógica. Ignorar o valor e a importância do filme como patrimônio artístico e cultural e sua contribuição na constituição do conhecimento histórico, nos impediria de notar que a relação estabelecida entre os espectadores e o filme é profundamente educativa.

O valor formativo dos filmes, como assinala Hobsbawm (1995), faz-se presente na era da reprodutibilidade técnica, quando as obras de arte passam a ser acessíveis a maioria da população, e interferem na maneira em que se dá a criação, e de forma ainda mais latente, na maneira em que as pessoas percebem a realidade. Se, "[...] muito da percepção que temos da

história da humanidade possa estar irremediavelmente marcada pelo contato que temos ou tivemos com as imagens cinematográficas" (DUARTE, 2002, p. 94), a própria imagem dos filmes nos revela a compreensão de que a humanidade possui de certos períodos e acontecimentos históricos e imperiosamente dos sujeitos/atores envolvidos.

A apresentação das concepções, pelos estudantes, demonstra a ligação estabelecida com a obra cinematográfica, principalmente, a partir da relação entre o feminino e o demoníaco, expresso no filme pela cobiça carnal de que a mulher intensifica nos homens e a sua predisposição à cópula com o demônio.

Segundo Edilene Silva (2011), esta visão pode ser confirmada quando o franciscano Ubertino de Casale, que se exilou no mosteiro, ambientação central do filme, alerta Adso, um dos protagonistas, que: "Havia algo feminino, algo diabólico no jovem que morreu. Ele tinha os olhos de uma moça buscando relações com o Diabo"(SILVA, E., 2011, p. 29).

O estudo de gênero penetrou no Brasil, em meio às grandes reviravoltas da escrita da história, alinhando-se, nas últimas décadas, às necessidades já identificadas pelos historiadores brasileiros em produzir a história das mulheres. Com inspiração nos estudos recentes das ciências sociais norte-americanas e nas tendências pós-modernas, destaca-se a contribuição da história cultural na abertura de caminhos e a variedade de objetos e sujeitos, bem como das campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais.

Atualmente, ao buscar a representação e presença das mulheres no âmbito público ou privado, os pesquisadores não objetivam criar uma polarização às avessas da história antes dedicada somente aos homens, mas ver na relação dos sexos um dos movimentos da história (SOIHET, 2011).

Tal afirmação aplica-se à representação do feminino presente no discurso católico que reforça as desigualdades de gênero, e possui forte expressão na história medieval, e na constituição da sociedade ocidental. A representação da mulher pelos católicos encontra-se entre dois modelos opostos centrados na figura da "Eva pecadora" e da "Maria virtuosa", que são utilizadas enquanto representação de todo universo feminino.

Dentre as demais fontes utilizadas pelos estudantes, podemos destacar o livro didático usado pelas turmas, que expõe uma lacuna na abordagem e inclusão da mulher, seja na esfera pública ou privada, até mesmo nas imagens que constituem raras expressões de suas ações.

Ao serem questionados sobre a figura da mulher no ensino de História, os professores expõem que:

> Uma outra questão que eu sempre discuto é a posição da mulher na sociedade. O fato da mulher não aparecer não significa que ela não exista. Mas por outro lado a mulher na História ela não aparece como as teorias, as teóricas do feminismo dizem que ela deve aparecer. Por

> exemplo, a mulher no Brasil Império embora ela tivesse se restringido ao âmbito privado, ela tinha uma importância social muito grande na alta sociedade. Na verdade dentro da organização social muitos senhores de engenho praticamente não conseguiam conduzir o engenho sem uma figura feminina. Porque ela era extremamente importante, agora é óbvio que era uma importância não, que talvez as teóricas do feminismo não concordassem. Entendeu? Não é só a mulher como mãe, como esposa não. A mulher tinha que dar ordens na (ininteligível 1:28:29), a mulher tinha uma função diplomática imensa. O meu trabalho de mestrado mostra isso, de como ela tinha a função de chamar os agregados pra jantar, pra almoçar, pra tomar uma, pra não sei o que, até escravos pra dançar na frente. Ela tinha a função. Eu lembro de umas figuras senhoriais femininas que eu estudava que iam nas senzalas, catar frutas, conversar com os escravos e tal e a importância da mulher na sociedade foi muito grande. Não é porque ela não estava emancipada, não é porque ela estava num ambiente privado, não é, isso não tira a importância do indivíduo na sociedade. Apenas uma outra forma de viver, uma outra forma de se organizar. (Professor B)

> […] de algumas décadas pra cá, a mulher passou a ser importante, a criança passou a ser importante. De um tempo pra cá, tudo passou a ser História de verdade, então você tem livros falando sobre a História da criança, a História da comida, do alimento, como ele foi mudando, qual a relação que ele tem com as diferentes culturas. Então eu acho que isso é importante pra entender e pra haver uma construção dentro da própria sala de aula, com respeito às diferenças, né? Entender, quando a gente fala de família, o que é família? O próprio conceito de família, que a gente hoje tem diferentes famílias não é? A questão de gênero, o que é que é gênero? Então eu acho que isso tem a ver, esses sujeitos eles estão presentes quando você aborda alguns conhecimentos e quando você consegue trazer pra sala de aula e quando você consegue fazer com que esse aluno tenha esse olhar respeitoso, mesmo com relação à teoria, quando ele se coloca dentro de uma sala de aula, entendeu? (Professora A)

Assim como nos apresentam os professores, as relações de gênero são de fundamental importância para o estudo da história e vêm ocupando, aos poucos, espaços no ensino de história. As representações e/ou lacunas sobre as questões de gênero e o estudo das mulheres, que estão presentes em sala de aula, são referenciais na elaboração do conhecimento histórico dos estudantes e nos atentam para quais histórias estão presentes em sala de aula e quem são seus sujeitos.

A importância do estudo das mulheres, assim como da multiplicidade de sujeitos históricos e seus espaços de atuação está atrelada ao combate de supressões que resultam na marginalização de *certos* sujeitos, que pôde ser observada em sala de aula e adquiriram força conforme a possibilidade de acolhimento de professores e estudantes.

3.2 INSTITUIÇÕES E CLASSES: O EXERCÍCIO DO PODER

Discussões entre o individual e o coletivo povoam o debate acadêmico na contemporaneidade, seja no campo de conhecimento da filosofia, direito, psicologia, sociologia, educação ou história.

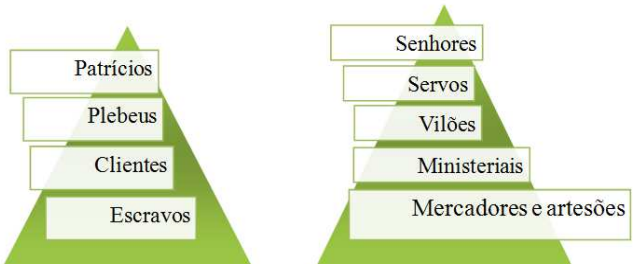
Nesta conjuntura, podemos destacar os estudos sobre classes, coletividades e estratificações, desenvolvidos por Max Weber (1987) e Karl Marx (1999), que foram

apropriados ao longo do tempo pela História. A definição de Marx (1999) possui um vínculo rigoroso com o processo produtivo, como visto no capítulo anterior. Sua definição determina que diferentes funções (proprietário de terras, capitalistas, trabalhadores) ocorrem com base no processo de produção, e estas diferenças dão a cada classe ideias, maneiras de agir e interesses conflitantes. A história seria, portanto, o relato destes conflitos.

Por outro lado, como chega a nos afirmar Peter Burke (2002), Weber desenvolve uma teoria complementar ao modelo de Marx, que vislumbra as diferenças entre "classes", grupos de pessoas cujas oportunidades são definidas pela situação do mercado, e "estados" ou "ordens", grupos identificados por *status* conferidos por outros, voltando-se, desta forma, mais para os valores e estilos de vida destes grupos.

Incorporados na disciplina de história, estes conceitos tornam-se comuns ao cotidiano escolar, e mesclam-se às ideias de estratificação social, função, papel social e mobilidade. Neste contexto, seja em sua estrutura mais simples ou por meio de desenhos mais elaborados, a pirâmide social representa uma possibilidade de descrição das relações econômicas e de *status* dos grupos sociais em determinadas civilizações. Mantendo-se como fonte nas diversas aulas observadas sobre Roma Antiga e Idade Média, as pirâmides foram utilizadas pelos professores e estudantes, como exposto abaixo.

Figura 12 - Representação das pirâmides sociais utilizadas pela professora A durante aulas sobre república romana e feudalismo

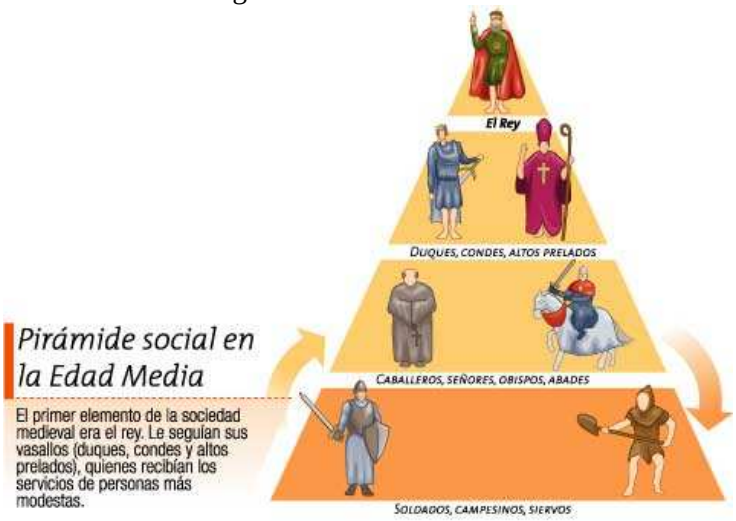


Fonte: Autoria própria

Figura 13 - Pirâmide social utilizada pelos estudantes durante apresentação de Seminário sobre os games e a Idade Média

Fonte: Desconhecida

Figura 14 - Pirâmide social utilizada pelos estudantes durante apresentação de Seminário sobre os games e a Idade Média



Fonte: Desconhecida

O estudo da divisão da pirâmide social pode ser aprofundado em Duby (1994), que em seu livro *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*, publicado originalmente em 1978, realiza análise da sociedade tripartida, com base no Tratado das Ordens de Loyseau e em textos do filólogo francês Georges Dumézil e do poeta francês Adalberon de Laon. Quanto as suas representações identifica que a sociedade feudal esteve organizada a partir de três ordens: *oratores* (clérigos), representantes da vontade de Deus; *belatores* (cavaleiros), responsáveis por proteger os mais debilitados, neste caso a Igreja e os *laboratores* (servos), trabalhadores que supriam as necessidades das outras ordens.

A pirâmide social tem dentre seus princípios de organização a desigualdade, onde a ordem sempre virá de cima e a sobreposição garante-lhe a expansão e a unidade. No entanto, como salienta Duby (1994) os três caminhos acima mencionados e apropriados por muitas abordagens históricas não constituem os únicos, mas os bons, para os sujeitos da época, por isso rejeita e aniquila os outros.

A expansão da pirâmide social e um novo olhar para antigas fontes reavivam seu uso em sala de aula a partir de contribuições da historiografia contemporânea que expõe uma nova compreensão de coletividade, desta forma, como podemos ver nas figuras 24 e 22, os grupos ganham mobilidade social e até mesmo podem estar à margem da pirâmide.

Quando contemplamos a fala dos professores durante as aulas, notamos certas transformações acerca da identidade destes grupos, que reconhecem sua atuação enquanto coletivo e reveem a estrutura estática da sociedade feudal. Durante sua explicação sobre a sociedade feudal, a professora A esclarece que:

> Foi muito comum na Idade Média acontecer revoltas de camponeses, tá certo? Obviamente que um camponês sozinho não tem muita força, mas então acontecia o que? Em momentos de grande tensão na sociedade, até por outras questões, os camponeses também se aproveitavam, a gente sabe que na idade média era muito comum as guerras, então eles também se aproveitavam daqueles contextos para se mobilizarem, para tentar também melhorar um pouco a própria condição. (Professora A)

No decorrer das aulas, o professor B também propõe discussões sobre a dinâmica social na Idade Média e traz como fonte para os debates sobre o cotidiano dos grupos que habitavam os feudos e avaliações o livro *A Idade Média explicada aos meus filhos* de Jacques Le Goff e Jean-Louis Schlegel. Ao questionar sobre a mobilidade dos servos relata que:

> A classe camponesa ela usufrui de concessões de seus senhores e o autor aí dividiu entre violões e servos, [...] os vilões vivem nas vilas próximas aos castelos e não necessariamente tem a vida ligada a terra, já os servos sim, os servos vão ter sua vida ligada a terra, o autor aqui fala que o servo não tem mobilidade social e não poderia trocar de senhor feudal se desejasse, mas as novas pesquisas sobre a Idade Média provam justamente o contrário, os servos que julgassem que dentro de um feudo não tava conseguindo seu sustento, poderia muito bem migrar pra um outro feudo, dependendo da situação [...] (Professor B)

Organizado em forma de perguntas e respostas, o trecho do livro escolhido pelo professor e entregue a todos os estudantes, contemplou o capítulo quatro – As pessoas da Idade Média, que centram-se no estudo dos diferentes tipos de clérigos, leigos, comerciantes e pobres, definindo que homens e mulheres na Idade Média eram itinerantes e se deslocavam para mudar de cidade, ir ás feiras, ou fazer peregrinações, o que valia para leigos e até mesmo religiosos, questão que inspira as discussões trazidas pelo professor.

Nos capítulos seguintes, seis a oito, são discutidas as relações econômicas e culturais que envolviam poderosos, como reis, o papa e o imperador, além de discussões sobre a religião centrada no embate entre cristãos e judeus e no imaginário religioso, por fim o autor discute o ensino, a arte e os festejos do período, proporcionando ao leitor a compreensão da Idade Média como um grande período de criatividade e de uma organização social complexa.

Outras possibilidades de representação puderam ser identificadas durante as aulas, com destaque para o estudo dos costumes e do imaginário, que foram o foco dos seminários realizados pelos estudantes da turma B.

A partir de suas experiências com *games*, os estudantes elaboraram novas estratégias para a apresentação dos seminários, tendo como proposta estabelecer as relações entre o *game* escolhido por eles: *Skyrim*[36] e a Idade Média. O envolvimento dos estudantes com a organização dos seminários foi impressionante, principalmente por apenas dois grupos

36 THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM. United States of America, Bethesda Game Studios, 2011.

elegerem as apresentações orais, em detrimento do restante da turma que optou por realizar prova escrita com base no livro *A Idade Média explicada aos meus filhos*.

Tal postura ocorreu claramente pelo entusiasmo dos estudantes com o *game*, sendo que durante a realização do trabalho eles deixaram claro que foi possível "[...] mostrar que o jogo não é só diversão, mas também pode ser aprendizado" (Estudante 01, Turma B).

Postura que coaduna com as considerações de Arruda (2009) que expõe questões importantes para a compreensão da contribuição dos jogos na formação histórica dos estudantes. Segundo o autor os jogos digitais apresentam acontecimentos históricos e "[...] utilizam narrativas e estruturas de pensamento histórico para convencimento do jogador sobre sua verossimilhança" (ARRUDA, 2009, p. 108), além de possibilitarem outras perspectivas de interpretação histórica, que acabam por ser visualizadas na tela do computador, a partir das decisões do jogador.

A inclusão de novas tecnologias torna-se uma das maneiras de contribuir para que o estudante conheça a pluralidade de saberes históricos, dos diversos percursos e interpretações acerca da história.

Figura 15 - Capa da apresentação realizada pelos estudantes

Fonte: Desconhecida

A partir da seguinte organização: História do jogo; Economia; Sociedade; Algumas profissões; Costumes (música, folclore, lendas, costumes, política, religião, vestimentas); Classes e raças; Doenças e pragas; Construções medievais, o trabalho foi apresentado por toda a equipe, composta por quatro estudantes, por meio de exposição de slides e demonstração da jogabilidade do *game*.

Os estudantes apresentaram conexões que estabeleceram entre a sociedade presente no jogo e as características da sociedade feudal, ao relatarem que:

> O *Skyrim* segue toda uma ordem social tanto em relação ao personagem principal quanto aos NPC's , uma ordem que tem ligação absoluta com a idade media. Na Idade Média, as relações das pessoas entre si e entre as diversas classes sociais eram muito orgânicas e naturais. Qualquer pessoa do povo tinha grande facilidade de acesso aos nobres e até mesmo ao Rei. Este costumava receber os plebeus em audiência, para ouvir os pedidos que lhe faziam.
> Mas no jogo há algumas diferenças, os plebeus e agricultores, mercadores, enfim toda classe mais baixa não tem grande acesso aos reis e aos nobres, um grande indicador disso é que em volta dos castelos há uma grande concentração de guardas que protegem o reino e dificilmente permitem sua passagem. (Estudante 22, Turma B)

Neste ponto, os estudantes questionam a ordem social que vivenciam no jogo e o conhecimento construído por eles sobre a Idade Média. São destacadas também as informações históricas presentes no jogo, como a relação entre suseranos e vassalos, existente entre os NPC[37], e o imaginário do medievo, através do cenário do jogo que traz detalhes do folclore, costumes e arquitetura do período.

Figura 16 - Blog desenvolvido pelos estudantes

Fonte:<http://.wix.com/historiaaopedaletra>

37 A sigla NPC, que em inglês significa personagem não jogador (*non-player character*) é um personagem que compõem o jogo, mas não pode ser controlado pelo jogador, fazendo parte das narrativas ou de interações padrão ao longo do enredo.

A partir de fontes semelhantes, o segundo grupo a apresentar o seminário escolheu a construção de um blog, que proporcionasse de forma interativa o acesso a conteúdos referentes ao feudalismo. Assim como o grupo anterior, foi desenvolvido um estudo sobre a relação existente entre o jogo *Skyrim* e a Idade Média, ampliando os conteúdos para as relações com a atualidade e indicação de filmes e teleaulas sobre o tema.

Assim como descrito na página eletrônica os estudantes relataram dentre as diferenças entre a sociedade feudal e a atualidade, a organização social e a função dos seus grupos:

> [...] idade média que era dividida em clero, nobreza e servo, como veremos abaixo. Nobreza: era representada pelos senhores das terras, sendo que tinha o rei muitas vezes só ocupava o lugar de rei. Clero: era representado pela igreja católica, também era dividido em clero secular e clero regular, sendo que quem estava no topo era o papa. Servos: era o povo que trabalhava no feudo. Tudo isso se dava da seguinte forma, logo depois da queda do império romano originou-se a idade média, que muitas pessoas chamam de idade das trevas porque não se produzia conhecimento. O senhor feudal não investia um tostão se quer comprando adubos, instrumentos de trabalho, nem pagando salário lembrando que no feudalismo a coisa funcionava diferente do capitalismo; todo esforço produtivo ficava a cargo dos servos,eles que cortavam as árvores semeavam ,aravam terras, cuidavam dos animais,etc. No feudalismo havia uma ação chamada de susserania e vassalagem, na qual o vassalo jurava fidelidade ao suserano e em troca ele dava proteção e abrigo, tanto que no caso de invasões os camponeses se refugiavam no castelo do senhor feudal, que uma construção grande com muros altos,ou nas igrejas. Porém quando os camponeses produziam metade de suas produções iam para o senhor feudal, sendo que o senhor feudal tinha que pagar tributos a igreja católica que foi uma grande senhora feudal. É nesse tempo que os servos nunca mudavam de vida, ou seja se nascessem servos eles tinham que seguir isso até sua morte, pois era dogma da igreja católica, hoje nossa sociedade não é mais assim pois nós temos a oportunidade de mudar de vida, e por falar em mudar de vida uma das formas é através do estudo, a idade média contribuiu para isso pois no século XVIII com o crescimento urbano houve uma instituição que foram as universidades,então a idade média não só trouxe desgraça como muitas pessoas pensam. A idade média foi como uma pessoa que desmancha uma casa e fica um tempo planejando como ela irá ficar no futuro.

Nas narrativas das turmas A e B, a descrição da sociedade feudal mantém a divisão entre o clero, a nobreza e os camponeses, apresentando poucas modificações em suas descrições, que podemos identificar nos seguintes trechos:

> Na Idade Média são presentes vários fatos históricos, entre eles a “divisão” da sociedade, que era uma divisão economico-social que eram os: cleros, nobreza e camponeses. O clero que podia se considerar a igreja católica, que tinha o poder em suas mãos era o centro do poder. Os camponeses eram os menos favorecidos, eles trabalhavam por um pedaço de terra e mesmo assim, tudo que eles produziam era direcionados aos maiores. [...] (Narrativa do estudante 01, Turma B)

> A Imaginação de Alice: a Idade Média ontem, hoje e sempre.
> Alice era uma menina que vivia com seus pais, membros da nobreza da época. Um dia, movida pela curiosidade, resolveu passear e conhecer um pouco mais sobre o feudo e a Igreja.
> Começou pelo feudo. Em seu passeio conheceu todos os lugares e também caminhou pelos locais onde moravam as pessoas de todas as camadas sociais. Depois de conhecer a realidade

> ficou indignada, pois havia a desigualdade que ela não conhecia: os camponeses e os nobres viviam “bem” no sistema de vassalagem-suserania que era um esquema de troca: os nobre ofereciam terras e proteção e os camponeses trabalhavam nela. Mas havia desigualdade nas taxas absurdas que eram pagas pelos camponeses para a realização desses serviços.
> Após isso, foi para a Igreja. Chegando lá, descobriu os vários arquivos que proporcionavam conhecimento e tentou levá-los ao povo, mas os clérigos a proibiram e isso fez com que ela formasse um senso crítico sobre o fato de todo o conhecimento estar concentrado na Igreja. [...] (Narrativa do estudante 05, Turma B)

> Na idade media, foi uma época que foi marcada por diversos acontecimentos, como na época o poder era detido atravez de terras, ou seja quanto mais terras uma pessoa tinha, mais terras era quem tinha maior poder, a sociedade da idade media estavam divididas nas seguintes classes: os reis, os senhores feudais e os camponeses, os reis eram os que dominaram e doaram as terras as senhores feudais que por sua vez estavam encarregados de cuidar das terras e os camponeses que estavam encarregados de trabalhar dentro do feudo para sobreviver e também os camponeses eram a base de sustentação dos feudos mais os camponeses enfrentavam uma série de desigualdade dentro dos feudos**,** como se o campones utilizase algumas ferramenta do senhor feudal, tinham que pagar uma taxa por estar usando a ferramenta, havia também as corveias que dizia que os camponeses tinham que prestar serviços de graça ao senhor feudal, e além do mais o campones só podia receber a quantidade de comida que era necessaria para sua sobrevivência, mas com o tempo os camponeses foram evoluindo a produção construiram um arado de ferro que almentaram a produção de alimentos também construiram um moinho de água que também impulsionou a produção de alimentos para o feudo. (Narrativa do estudante 18, Turma A)

> Feudalismo tinha na agricultura sua principal atividade produtiva.
> Baseava-se em uma sociedade rigidamente hierarquizada na qual os indivíduos encontravam-se subordinados uns aos outros por laços de dependência pessoal.
> Uma pequena elite formada por grandes senhores de terra e pelo alto clero ocupava o topo da sociedade.
> O poder político estava fragmentado entre os senhores feudais e o rei.
> Havia uma grande massa de camponeses presos a terra eram os servos da gleba que viviam sob o domínio dos senhores feudais garantindo-lhe o sustento.
> A vassalagem era o juramento de fidelidade que uma pessoa prestava a um chefe guerreiro comprometendo-se a viver sob suas ordens durante certo tempo em troca de proteção. (Narrativa do estudante 20, Turma A)

As narrativas 01 e 20 trazem elementos que demonstram a hierarquização social, como a menção aos “maiores” e ao “topo da sociedade”, uma possível referência àqueles que se localizam no topo da pirâmide social, e assim como na narrativa 05 (que conta com um estilo singular de escrita, a partir da construção de uma personagem que nos apresenta aos locais e grupos que vivem no feudo e Igreja) e narrativa 18, as relações sociais são interpretadas em suas interdependências e expressões de poder, entre dominantes e dominados, vassalos e suseranos, com destaque ao discurso da desigualdade entre nobres, senhores feudais e camponeses.

As escritas e falas dos estudantes encontram-se em meio à estratificação social estabelecida pelo papel dos grupos no processo de produção e na função social, estabelecendo acordos e formas de resistência.

No entanto, compondo esta estratificação emerge a Igreja Católica, que se destaca como agente histórico, ao ser identificada enquanto Instituição representativa dos clérigos, detentores do conhecimento e da fé, e "*senhora feudal*", dona de grande parte das terras, possuindo destaque nas narrativas, fala dos professores e livro didático.

A Igreja Católica sobressai como ponto central das abordagens sobre a Idade Média, principalmente nas publicações didáticas atuais que a observam como uma Instituição dominadora do poder material e espiritual, sendo o livro utilizado pelas turmas exemplo disto.

> Além do poder terreno ou temporal, a Igreja tinha um domínio quase completo sobre a vida espiritual da população. Para afirmar esse domínio, seus representantes garantiam que somente ela podia absolver os pecados, assegurando a salvação na vida eterna. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 208)

Elemento essencial para a compreensão da cultura do medievo, a Igreja é foco de discussões realizadas em sala de aula e compõe o enredo de sessenta por cento das narrativas. Um dos indícios que nos leva a compreender sua presença é a referência encontrada no questionário (Gráfico 16) realizado pelos estudantes, onde ressaltam a leitura da bíblia e a formação religiosa que possuem.

Se como uma Instituição, podemos denunciar a perda de rostos, de nomes e o distanciamento da expressão de poder dos sujeitos comuns, concentrando em um único núcleo de poder a determinação das ações de uma sociedade, podemos também perceber a expressão coletiva que ela representa vinculando-se à determinados sujeitos (padres, bispos, papa), à identidades, suas necessidades e interesses, sendo capazes de construir práticas comuns e de expressar uma vontade compartilhada.

O papel da história, como disciplina escolar, em difundir e consolidar identidades tem permanecido, apresentando como objetivos o desenvolvimento da compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

Durante as entrevistas, os professores expõem pontos de vista distintos sobre suas expectativas em relação a presença desses grupos em sala de aula:

> Exatamente, eu acho que tem a ver com essa construção da identidade do aluno com o sujeito histórico que ele faz parte da História, tá? E quando você capacita esse aluno com alguns conceitos, pra ele entender que você não pode, ainda que em alguns momentos da História a gente ver do controle por uma pessoa que se destacou e principalmente quando você vai pra História positivista que você privilegiava reis, generais e tal, mas assim quando talvez isso seja mais fácil de perceber quando a gente discute os assuntos que a gente trabalha mais no segundo ano, por exemplo, a construção daquela burguesia, que talvez na construção dessa burguesia que começa lá

> no feudalismo, você consiga perceber isso, que de uma forma ou de outra, ou até na questão do campesinato, então você vê que os problemas que surgem isso falando em relação aos assuntos de História mesmo, não é? Que eu fazia com que uma pessoa só não conseguisse resolver as questões, os problemas então era necessário que você mobilizasse grupos... Me ocorre agora, por exemplo, quando a gente estudou Roma que os alunos fizeram até alguns questionamentos, discutiram, principalmente quando a gente viu os irmãos Graco, o Tibério e o Caio, que falam da questão da Reforma Agrária, os alunos questionavam, porque: "Pô, Reforma Agrária naquela época", aí a gente lembra a questão dos conceitos, não era o mesmo sentido que tem hoje. Mas assim eu acho que a gente consegue perceber essas relações durante as discussões na sala de aula, quando a gente consegue levar o aluno a entender que hoje em dia se você não se articula em associações. É o que eu digo muito a eles, vê a questão no seu bairro, no seu município, é necessário que você tenha essa participação política, política não é só você ir lá votar, é você entender isso pra você se entender enquanto sujeito histórico. Porque é meio complicado quando você fala pro menino que ele é parte da História, que ele pode mudar e você não da pra ele não aponta concretamente pra ele as formas, então por exemplo, eu digo muito a eles: "Ó quando você mora lá na sua rua, nunca teve uma discussão sobre alguma proposta lá do município?" Então é necessário, "vê como você é muito mais forte quando você esta com o grupo" Então se esse grupo entende os problemas da sua rua do seu bairro, pra isso chegar no vereador, pra isso chegar no prefeito é mais tranquilo. E ai a gente consegue fazer isso, trabalhando isso desde nesse ano especificamente 2012, quando a gente fala das dificuldades problemas sociais que surgiam lá pro camponês, não é? E ai quando você vê que alguém se destaca pra tentar resolver isso, mas quem é que se mobiliza? Quem é necessário que se mobilize? O grupo. (Professora A)

> [...]eu trabalho tanto com os sujeitos históricos dos períodos que a gente discute, como sujeitos históricos que são relevantes agora, e que podem ser nomeados tipo presidente Lula, Hitler, e sujeitos que não podem ser nomeados, não é? Os escravos, os senhores, enfim sujeitos coletivos, digamos assim, né? Que em literatura a gente chama de tipos sociais, teoria literária, que é o delineamento de como a sociedade vê determinada classe, determinado grupo. E sujeitos históricos do ponto de vista de sujeitos mesmo, agora é muito difícil você trabalhar isso na sala de aula na perspectiva *thompsiana* da coisa. Porque nos livros didáticos você dificilmente trabalha com sujeitos anônimos, a não ser do ponto de vista coletivo. (Professor B)

A presença orgânica dos grupos sociais e instituições representativas no Ensino de História ocorrem pelas possibilidades de simplificação da realidade, facilitando a sua compreensão, sendo de grande uso para a análise histórica, e assim como na historiografia, deve ser pensado, de forma cuidadosa, enquanto recurso didático.

Seu uso não deve ser tomado como reprodução das estruturas históricas, evitando anacronismos, sendo sempre necessário relacionar classe social a outros fatores que a determinam, sejam econômicos ou culturais, assim como é recomendável a percepção de que nem sempre o comportamento dos sujeitos históricos condiz com o que esperamos de sua classe. Entretanto, isso não significa que sua situação social não condicione suas ações, ou seja, que mesmo enquanto indivíduo ele pertence à um contexto histórico, definido pela sua relação com o outro.

3.3 HERÓIS

Tome-se um homem,
Feito de nada, como nós,
E em tamanho natural.
Embeba-se-lhe a carne,
lentamente,
Duma certeza aguda, irracional,
Intensa como o ódio ou como a fome.
Depois, perto do fim,
agite-se um pendão
E toque-se um clarim.
Serve-se morto.

Receita para fazer um herói
(FERREIRA,1960)

A figura do herói nos acompanha desde tempos remotos, fascinando homens e mulheres de todas as culturas e épocas. Desde os antigos mitos à expressão atual na literatura, filmes, artes plásticas, o drama da pessoa heroica que se arrisca em um caminho desconhecido e extraordinário, nos fascina.

Este fascínio provém, segundo Müller (1992), da representação das esperanças e anseios da humanidade, que o herói é capaz de transmitir, pois ele personifica o desejo e a figura ideal do ser humano.

No entanto, para o ensino de história a *receita para a criação de heróis* foi combatida veementemente durante os anos que procederam à redemocratização, sobretudo por sua vinculação à historiografia positivista. A antiga concepção do sujeito mitificado pela História, ou dos grandes feitos e figuras foi deixando gradualmente de ser o enfoque dos estudos históricos, cedendo lugar à esforços de torná-los humanos e de conceber que não estavam sozinhos em suas lutas (DELLA CRUZ; SOUZA, 2009). No entanto, mesmo que com velhas ou novas roupagens, os heróis de muitas formas e de diversas origens ainda povoam a sala de aula.

Durante as aulas observadas, os heróis também surgem como referência a certos períodos e acontecimentos, de forma a localizar no espaço/tempo determinados eventos. Para os estudantes este processo pode proporcionar um caminho a períodos que parecem desvinculados de suas vivências.

Ao citar personagens marcantes como Arthur no decorrer das aulas sobre o período medieval e Roma antiga, os professores recorrem ao vínculo que sua representação possui com o imaginário do estudante e possibilita através de suas experiências com filmes e livros a construção de uma representação visual do período.

Professora A: Quem aqui já ouviu falar do rei Arthur? Já assistiu ao filme ou leu algum livro?
Os estudantes fazem coro em resposta: Eu! Já!
Professora A : Toda aquela dinâmica é deste período que estamos estudando.

Homens como Tito Lívio, Otávio, Júlio César, Diocleciano são (re)apresentados aos estudantes durante o estudo de Roma, pelos professores e livro didático, contudo suas narrativas sobre o período centram-se em outros personagens, de origem mitológica, que marcam a origem do império.

A seguinte imagem dos irmãos Rômulo e Remo demarca o início dos estudos sobre Roma no livro didático:

Figura 17 - Escultura de bronze representando o mito segundo o qual os gêmeos Rômulo e Remo teriam sido amamentados por uma loba quando ainda eram bebês. Na versão mitológica, Roma teria sido fundada por Rômulo em 753 a.C

Fonte: Azevedo; Seriacopi (2010, p. 119)

Durante as aulas da turma A, que utilizou o livro didático como uma das principais fontes em sala, o mito de fundação da cidade de Roma também foi apresentado pela professora aos estudantes que expressaram seu interesse reconstruindo-o em suas narrativas:

> A queda de Roma foi referente a morte de um dos gêmeos por isso que ocorreu assim, teve o nascimento de dois irmãos Rômulo e Remulo, a qual eles foram alimentados por uma loba e logo após foi criado por um casal de pastores e quando eles cresceram, mataram o seu tio e deram o [ilegível] a seu avó como agradecimento mandou eles escolher uma cidade para levantar mais eles não quiseram, mas quando eles estavam divida cidade quando Remo dividiu e Rômulo matou o seu irmão e deu a nascimento da cidade de Roma. [...] (Narrativa do estudante 25, Turma A)

> Na ascensão e Queda de Roma, pode-se falar das histórias de como Roma foi fundada. Como conta a história mitológica, que fala sobre a história de dois irmãos: Remo e Rômulo. Que eram irmãos que tinha um tio muito mal, que matou o pai deles, para tomar o poder, e queria mata-los também, mas eles fugiram, onde foram encontrados por uma loba, onde essa loba os amamentou, e eles cresceram e voltaram para a sua

> terra de origem, para tomar o trono de seu tio. E com isso eles mataram o tio e ganharam poder de construir uma cidade, aí eles escolheram o local da construção, mas houve discordia com o local, e eles entraram em uma batalha onde Rômulo venceu matando seu irmão Remo, dando que o nome dessa cidade Roma. [...] (Narrativa do estudante 23, Turma A)

> [...] Existem dois fatos que relatam o surgimento da Roma, mitológico ou histórico. Acreditava-se que os dois irmãos Rômulo e Remulo foram encontrados por uma loba. Ao crescerem tornou o Rei de Roma, os fatos históricos, os procedimentos passo a passo foi o surgimento histórico. [...] (Narrativa do estudante 07, Turma A)

> [...] O tempo medieval foi marcado também por suas guerras, conflitos históricos e pelo surgimento de cidades como roma que mitologicamente por Romulo depois de devolver o trono para o seu tio e ganhar junto com o seu irmão remo uma terra para construir sua própria cidade, mas Remo ultrapassa a barreira estabelecida por Rômulo e Rômulo mata Remo e cria a cidade de Roma sozinho. [...] (Narrativa do estudante 02, Turma A)

O mito torna-se o acontecimento central das narrativas, sendo importante, para os estudantes, salientar este aspecto sem enfraquecê-lo. A incorporação do mito ao ensino de História, como proposto por Tourinho (2004), pode representar mais que uma estratégia pedagógica para despertar o interesse do estudante pelo conhecimento histórico. Os mitos são uma via de compreensão desse conhecimento, mesmo que por fronteiras sutis e flexíveis, através de sua capacidade em estabelecer relações com os acontecimentos de hoje, nos ajudando a dar sentido a nossa existência e a compreender determinada cultura.

De acordo com esta perspectiva, os personagens mitológicos também são compreendidos como heróis no ensino de história, a partir de uma abordagem que busca sua expressão seja como divindade, profeta, poeta, religioso, homem das letras ou rei. (CARLYLE, 19--)

A maioria destas expressões surge no contexto escolar, e estiveram presentes durante as observações. No entanto é preciso ressaltar que a legitimidade desses sujeitos sofre mudanças de signo e de foco por todas as instituições, grupos e pessoas, e por isso podemos declarar que mesmo os heróis não são eternos, eles mudam conforme mudam as sociedades.

Como exemplo, podemos analisar a figura de Martinho Lutero descrito por diversos historiadores e biógrafos, desde defensor dos oprimidos a pequeno burguês de ideias curtas. (FEBVRE, 1994) Sob diferentes pontos de vista, estudantes e professores, contribuem com estas discussões ao debaterem sobre a participação de Lutero ao longo dos estudos sobre a Reforma Protestante. Durante as aulas foi presenciado o momento em que o professor B propôs um olhar contextualizado sobre a ação de grandes representantes da História, como Lutero:

> Professor B: Pessoal, a Reforma Protestante não foi feita por Lutero. Eu disse que Martinho Lutero foi um dos personagens mais importantes da reforma, nenhum ser humano pode fazer a

> história de um ponto de vista coletivo sozinho, a história é sempre a história de um povo. Isso quer dizem então que os personagens históricos, como Lutero, como Hitler, como Napoleão, Vargas, Lula, não são personagens que fizeram diferença? Não, claro, tem pessoas que são lideranças que fazem a diferença, mas essas lideranças jamais poderão fazer nada sozinhos. Vamos pensar na esfera política, o Lula é um dos maiores líderes mundiais do século XXI, só que o Lula tem um grupo político que lhe dá sustentação, esse grupo político articulou alianças com vários outros grupos, e tem toda a população brasileira que tem renovado o voto de confiança na forma de Lula governar, então não dá pra dizer que a história política recente do Brasil se deve a Lula, dá pra dizer que um grande sujeito, um grande personagem da história do país é Luiz Inácio Lula da Silva, dá pra dizer isso, mas dizer uma coisa e dizer outra parece a mesma coisa mas não é. Então, dizer que Lutero é um dos grandes personagens da reforma protestante é uma verdade, mas dizer que Lutero fez a reforma protestante não é verdade.
> Estudante 11: Mas foi ele que liderou?
> Professor B: Ele foi um dos, mas teve o Calvino, a reforma batista, outras pequena reformas antes da reforma protestante.
> Estudante 11: Mas quem começou foi ele, não é não?
> Professor B: Não. Digamos quem norteou o grande processo na Europa foi Lutero, mas até antes de Lutero houve outras pessoas que fizeram pequenas reforma protestantes, são as manifestações que os católicas vão chamar de seitas protestantes, teve o cisma do oriente que a Igreja ortodoxa se desvinculou.
> Estudante 05: Teve uma cena que eu percebi mesmo que um rapaz que já era lá da igreja, disse assim: eu não pedi pra você fazer, pra você mudar, você reformar, deu pra perceber que já tinham algumas pessoas que já discordavam antes dele.

A fala inicial do estudante, ao contrapor que Lutero havia liderado ou ao menos destacando-se como precursor da Reforma, nos remete a figura fundamental de liderança, também presente nas narrativas 03, 09 e 19.

> [...] O teocentrismo antigamente, por muito limitou o pensamento das pessoas, pois tudo era explicado através de Deus, era proibido até pensar, a partir disso surgio, o antropocentrismo onde a humanidade passou a refletir sobre os acontecimentos, e colocou o homem no centro de tudo, não mais deus, isso tudo devido a igreja católica que certa época, apenas o clero tinha direito a riqueza e aqueles considerados bruxis eram queimados numa fogueira, como mostra o filme “o nome da roa”. A igreja católica em momentos de crise passou a usar indulgências, onde era coletado por exemplo, uma certa quantia para pagar os pecados, ou até mesmo “pedaços do céu”, vendo tudo isso, Martinho Lutero passou a pesquisar na bíblia se o estava sendo feito era certo, certificando-se que a igreja estava errada, e o papa não concordando com seu protesto, criou espontâneamente a reforma protestante que além de ser contra tais práticas, influenciou na revolução industrial. (Narrativa do estudante 09, Turma B)

> [...] Com base no filme lutero ele foi um dos percusores da reforma protestante ele criticava a igreja católica por indulgências que eram cobrado aos seus fieis. [...] (Narrativa do estudante 19, Turma B)

No entanto, alguns estudantes incluem em suas narrativas a participação de outros sujeitos, como o povo, príncipes e alta nobreza, na expansão dos ideais da reforma:

> [...] Baseado nessa crise da Igreja o professor pediu que seus alunos assistissem o filme Lutero para entender melhor o assunto chamado Reforma Protestante que criticou algumas práticas da Igreja Católica e ajuda no surgimento de novas religiões no mundo.
> O filme “Lutero” retrata a história de vida de um monge chamado Lutero que publicou as 95 teses criticando algumas práticas da Igreja consideradas erradas como vendas de indulgências, inquisição entre outras coisas.

> No início da divulgação de suas ideias Lutero foi considerado herege, porém em pouco tempo suas ideias foram sendo espalhadas pelas ruas, campos, o que garantiu uma maior publicação e aprovação de suas ideias, possibilitando ao povo uma outra visão em relação a Igreja o que ajudou no surgimento de novas religiões predominantes até os dias de hoje, chamadas de Protestantes. (Narrativa do estudante 02, Turma B)

> [...] Assim depois da reforma protestante, o monge Martinho, formulou teses, que nelas tinham críticas sobre a venda de indulgencias e outras práticas.
> Isso repercutiu e recebeu apoio de muitos líderes importantes como príncipes e integrantes da alta nobreza. [...] (Narrativa do estudante 18, Turma B)

> [...] O principal líder e o mais importante protestante foi Martinho Lutero, mas não há como saber quem foi o primeiro a liderar essa reforma, pois existiram vários a maioria filósofos que estavam envolvidos.
> As indulgências cobradas pela Igreja foi o que provocou essa reforma, pois não tinham fundamento bíblico. Apoiado por alguns que tinham interesse em enfraquecer o catolicismo, Lutero começou a produzir vários textos onde a condenava.
> Isso tudo provocou graves conflitos entre os protestantes e os católicos. Com essas pressões sobre a Igreja a mesma se vio obrigada a fazer algumas mudanças em sua Instituição. (Narrativa do estudante 03, Turma B)

Quando questionamos sua força solitária, o herói aproxima-se do seu tempo enquanto indivíduo que se entrelaça com o desejo de uma época, e suas ações passam a integrar um contexto mais amplo. Febvre (1994), em seu estudo sobre a vida de Lutero, ressalta a importância de suas ideias, no entanto destaca que nada seria sem um contexto de angústias espirituais, crítica aos abusos da Igreja e desconfiança em relação ao poder de Roma que os alemães experimentavam.

A importância de obras cinematográficas se faz novamente presente em sala de aula, neste momento, sob orientação do professor B, que indicou à turma o filme Lutero, orientando-os a observá-lo como uma obra de ficção inspirada na história de Lutero, sob o olhar dos envolvidos em sua construção.

Contribuições, a partir das experiências dos estudantes, também foram importantes durante a discussão da temática, principalmente pelo conhecimento religioso que eles apresentaram. Desta forma, as discussões também proporcionaram momentos importantes de compreensão do papel de Lutero no século XVI e sua presença, ainda hoje, em determinadas religiões.

> Esse assunto é importante porque minha avó, não sei se é o adventista de lá ou todo adventista, minha avó fala muito de Lutero, que Lutero tirou o sábado e colocou o domingo, que Lutero fez isso, que Lutero fez aquilo, ela fala, ela acredita nisso, tipo, esse assunto é bom discutir por que aí abre os olhos, vamos dizer assim, a gente conhece mais e vê o que Lutero realmente fez, o que levou Lutero a fazer isso, entendeu? (Estudante 23, Turma B)

A partir das observações, reconhecemos que a presença dos heróis é uma das expressões do sujeito histórico que não pode ser desvinculada ou banida do ensino, pois surge como uma questão interna e externa à escola surge da própria vida. Seu acolhimento significa integrar as

discussões históricas à vida dos estudantes, que por diversas linguagens convive com a figura do herói. Assim como outras representações do sujeito, o herói também diz respeito ao presente.

No entanto, outro questionamento surge a partir desta compreensão e se entrelaça a ela, quando nos perguntamos: por que surgem, sejam nas narrativas, na fala dos professores, nos filmes, nos *games*, determinados sujeitos em detrimento a outros?

Marc Ferro proporciona algumas considerações para o esclarecimento desta questão, que não se vincula apenas ao controle que o Estado e seus organismos operam na difusão do conhecimento histórico, mas a uma vigilância que se estende à sociedade, que por sua vez "censura e autocensura qualquer análise que possa revelar suas interdições, seus lapsos, que possa comprometer a imagem que uma sociedade pretende de si" (FERRO, 1924, p. 2). Os personagens que se tornam sujeitos centrais da história que construímos, expressam ao mesmo tempo clamores e silêncios.

Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre a presença ou ausência de heróis no ensino de História, em suas falas podemos notar o encantamento com a figura do herói, assim como sua representação enquanto ideal a ser alcançado.

> Tem um... Você me fez lembrar de um menino agora, lembra aquele garoto que chegou perguntando ali as notas? É, fugiu agora o nome dele. Acho que é (nome do estudante), ele era um aluno que procurava muito assim discutir. Quando a gente trabalhou assim em algumas áreas. Por exemplo, ele me pedia muito pra levar filme sobre a Grécia, não é? "Professora traga pra gente assistir o *Percy Jackson"*, não é? Que falava um pouco da mitologia grega e tal. Talvez ele dentro todos da turma que eu discuti que eu trabalhei, tenha sido um que se identificava muito com esses heróis lá da Grécia, mas assim no mais talvez seja que você conseguiu me ajudar, talvez seja realmente diluído, você não consiga perceber muito, não sei se em outros anos a gente consegue uma identificação bastante grande, quando a gente discute mais a questão da escravidão, você consegue ver uma identificação grande dos alunos, né? Principalmente porque você faz uma ponte com relação à atualidade, você consegue ver, mas nesse aspecto, nesses assuntos que a gente trabalhou, com a questão desses conceitos e tal, não foi algo claro pra mim. Hoje eu não consigo dizer "não, olha isso aqui se destacou" a não ser esse caso pontual, esse menino que buscava um pouco isso. Mas talvez seja realmente, não sei, se pelo tipo de programa pra primeiro ano ou se talvez pelo foco, né? (Professora A)

> Olhe, na verdade é possível ver nos livros didáticos, é possível ver nas formas de linguagens, é possível ver na literatura, porque eu acho que a sociedade precisa de heróis e vilões. Eu acho muito importante, eu acho que é muito divertido. [...]
> Exato eu gosto de ter ódio do vilão assim, entendeu? Então eu acho que Hitler, o Hitler que aparece nos livros didáticos tem que ser o Hitler vilão mesmo. Mais é claro que a gente tem de dizer pro estudante que o Hitler vilão que esta aparecendo são esferas públicas de um indivíduo, que a gente não tem acesso a esfera privada da vida dele. Então o ser humano não é só público e nem é só privado, ele não é só estadista, ele é pai, ele é várias outras coisas. Mas pra nível do que a gente quer que o estudante aprenda, que é a questão do problema da discriminação, do preconceito, das perseguições, da violência, da opressão, Hitler tem que aparecer mesmo como vilão.

> Eu não discordo disso não, acho que Martin Luther King, Nelson Mandela tem que aparecer como herói sim. Entendeu? É claro que a gente tem que problematizar “ah o King, ele foi um pastor, ele foi um pai, ele foi um filho, ele teve problemas, ele deve ter agido por interesse várias vezes” Claro, claro. (Professor B)

Talvez estas sejam questões que nos direcionarão ao reconhecimento destes sujeitos que se não emergem através dos professores acabam por ser reivindicados pelos estudantes. Os heróis no ensino podem ser apenas mais uma referência ou protagonistas das ações, no entanto, seja qual for o seu papel, o acolhimento destes sujeitos convém a um ensino que prioriza a diversidade.

REFLEXÕES FINAIS

Muitos são os desafios que se apresentam atualmente no ensino de História, seja pela queda dos paradigmas que nos garantiam uma determinada postura em sala de aula, guiada apenas pela aproximação ao conhecimento científico, ou pelo número de possibilidades que se abrem aos professores e estudantes, a partir do reconhecimento de sua capacidade na construção do conhecimento histórico.

Estes desafios também se vinculam à crise que enfrentamos na educação, seja pelos questionamentos feitos acerca da validade das práticas e objetos de estudo, da seleção de disciplinas e conteúdos a serem priorizados, ou da qualidade do ensino, que surge de uma crise social mais ampla decorrida da ruína das certezas.

O ensino de História encontra-se neste movimento. Professores/pesquisadores ao trilharem novos caminhos (o que não significa negar os caminhos que os precederam) voltam-se ao espaço escolar, com um olhar atento às características cada vez mais evidentes do ambiente educacional, como a complexidade, instabilidade, singularidades, ressignificações que se expressam no cotidiano de sujeitos únicos, com diferentes valores e visões de mundo.

Desfazer-se de pré-conceitos e compreender a produção do conhecimento na relação com o ensino significa também reconhecer a sala de aula como espaço de compartilhamento de conceitos e sentidos.

No ensino de História, conceitos fundamentais como: história, processo histórico, tempo, trabalho, poder, cultura, memória, cidadania e sujeitos históricos estão presentes explicitamente ou implicitamente em sala, sendo inerentes aos conteúdos ministrados. No entanto a forma como eles são compreendidos e abordados por professores e estudantes expressa a diversidade de concepções de história presentes na sala de aula.

Dentre os conceitos fundantes da História que formam a rede de significações e saberes escolares elegemos para esta investigação, o *sujeito histórico* por compreender a importância das propostas que repensam a participação dos *heróis anônimos*/homens comuns no ensino e aprendizagem, privilegiando o cotidiano e destacando partes antes tomadas pelo todo.

No entanto, durante as vivências em sala, nos encontramos com uma multiplicidade de sujeitos, que se expressavam na fala de professores e estudantes e nas diversas fontes que tivemos acesso, que não poderiam ser suprimidos.

A definição trazida por Marc Bloch, epígrafe desta dissertação, nos encorajou na busca desta multiplicidade de sujeitos que representam sinais importantes para o estudo do ensino de História. Segundo a compreensão deste autor, são os homens, no *plural* que são objeto, e ao mesmo tempo sujeitos da história.

> [...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54)

Aventurar-nos a investigar a apropriação, a compreensão, a presença ou ausência destes sujeitos no ensino de história nos levou a desvelar certos indícios na construção do conhecimento histórico escolar.

Inicialmente podemos destacar a importância do vínculo com o presente na construção desse conhecimento e nas significações dos sujeitos históricos, a aparente simplicidade desta afirmação resulta da própria natureza da história em estar estritamente vinculada à história vivida, onde o passado não pode ser resgatado tal qual aconteceu. O passado, a partir desta compreensão, é reconstruído de acordo com o presente, onde o ensino busca por questões que surgem das experiências atuais de estudantes e professores em uma proposta contínua de (re)construção de pontos de vista e da compreensão mais profunda da vida humana.

A referência ao presente não se limita a analogias, mas permite a inclusão no processo de ensino-aprendizagem de diferentes compreensões, formas e funções do conhecimento histórico que compõe a vida de cada sujeito.

A pluralidade de fontes encontradas em sala de aula ratificou a importância do reconhecimento das diversas expressões do conhecimento histórico, tendo os filmes e *games* como destaque. Enquanto uma visão (cinematográfica) da história, as informações presentes nos filmes podem ser apreciadas tanto em seu sentido quanto em sua essência, o cineasta seleciona na história certos fatos, características e personagens que sustentam a sua demonstração, o abandono de outros elementos também se refere à expectativa de determinado público, que coaduna com suas opções. (FERRO, 1924) No espaço escolar, o filme acaba por reafirmar ou contestar certas abordagens, proporcionando a compreensão de múltiplas visões acerca dos sujeitos que povoam as histórias.

Desta forma, podemos citar os diferentes contextos e personagens apresentados nos filmes escolhidos pelos professores durante a pesquisa, *Lutero* e *O Nome da Rosa* que se localizam temporalmente em séculos distintos assim como territorialmente. No entanto seu tema central mantêm-se atrelado as contestações à Igreja Católica, a partir de personagens conhecidos e presentes na cultura dos estudantes como Lutero, ou desconhecidos do grande público como os monges William de Baskerville e Adso de Melk.

Estes sujeitos adquirem destaque na narrativa dos estudantes, ou seja, na expressão escrita de sua compreensão histórica, a partir da capacidade dos filmes em criar visualmente um período distante e extremamente presente no imaginário, e desta forma, trazer novas ou antigas histórias e as (re)inventar por meio de um conjunto de valores e interesses, tornando-se uma importante fonte para o ensino.

Os *games* representaram uma grata surpresa pela capacidade do professor em incluir discussões sobre uma nova linguagem, apresentando ao estudante a possibilidade de ensiná-lo, e pela repercussão que esta postura representou para os estudantes, que com o apoio de bolsas de pesquisa, desenvolvem atualmente trabalhos sobre a influência dos *games* na aprendizagem histórica e suas possibilidades pedagógicas na aula de História.

Desta forma, notamos que a presença ou ausência de uma diversidade de sujeitos históricos no ensino de História também está vinculada à postura de professores e estudantes diante do conhecimento. A coragem dos professores em reconhecer que nem todas as respostas podem ser dadas, nem todos os traços do passado recuperados e que a história é em si contraditória e instável, torna a sua aula provocadora, participativa e reflexiva, um ambiente propício a acolhida de novas posturas e análises de antigos dogmas.

Entre o ideal e o real, os professores esforçam-se em busca de um ensino de qualidade, que envolva desde a prática investigativa da pesquisa ao estudo de temáticas obrigatórias, presentes nas ementas e livros didáticos, sendo necessário, contudo, destacar que estas ações tornam-se possíveis também devido ao espaço privilegiado da pesquisa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia enquanto Instituições detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, criadas com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, e compostos de equipes pedagógicas de alta qualificação acadêmica. Devido a verticalização do ensino, precisam de um olhar atento dos profissionais de múltiplas áreas, para o aprofundamento das discussões acerca da educação que deve ser ofertada e especificamente dos professores de História para reflexão do papel que exercem neste contexto de formação.

No decorrer da pesquisa, certos aspectos e caminhos foram priorizados devido à vivência em campo e objetivos deste trabalho. No entanto indicamos para pesquisas futuras a necessidade de investigar o lugar da disciplina História em um contexto de formação técnica e tecnológica, que em discursos idealizadores busca a omnilateralidade, no entanto ainda apresentam, na prática, dificuldades de diversas ordens em instituir uma integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.

De forma específica, desenvolvemos o estudo de um caso, que não se desvencilha do mundo que o envolve, no entanto, nos atemos ao ensino de história, e de forma particular a busca pelos sujeitos históricos que surgem no decorrer das aulas, durante o processo de construção do conhecimento histórico.

Esta experiência de pesquisa pode ser definida como a observação das ondas do mar, que vistas de um avião são apenas um risco branco em uma imensidão azul, enbora quando nos aproximamos e fincamos nossos pés na areia notamos os mais sutis detalhes em cada onda que surge, através da escolha deste olhar fomos levados a reconhecer as peculiaridades da prática escolar.

Adotamos desta forma, não uma busca por erros, mas uma investigação sensível aos processos de significação da história, em um ambiente que não propõe a formação de *pequenos historiadores* que estejam a par de todas as discussões historiográficas.

O ensino de história como nos mostram os professores pesquisados, busca meios para que os estudantes encontrem uma orientação histórica para sua vida cotidiana, através de processos de síncrese de diversas perspectivas, em um movimento de conexão dos conteúdos históricos às práticas pedagógicas e conceitos historiográficos fundamentais.

Os sujeitos históricos surgem a partir desta relação e anunciam as posturas diante da história, construídas por professores e estudantes. O estudo realizado no capítulo 3 nos remeteu às diferentes abordagens historiográficas e o papel dos sujeitos adotado por cada uma delas, no entanto podemos relatar, a partir desta pesquisa, que no ensino de História os sujeitos não surgem de acordo com uma postura fixa à historiografia.

O diálogo com diferentes abordagens e fontes, assim como entre os estudantes e professores tornou-se a fonte mais rica desta pesquisa, percorrendo as expressões dos sujeitos históricos desde a participação popular à heroica. Não coube apenas aos professores conduzirem este diálogo. Os estudantes, conforme a postura democrática do professor, foram capazes de reger ou mediar o processo de (re)construção de conhecimentos e significados.

Cada expressão dos sujeitos apresentada não substitui, nem supera as outras, pois não se trata de escolher uma história mais verdadeira ou um sujeito histórico mais adequado a ela, sejam os heróis, homens comuns, instituições, minorias, opressores, camadas populares, se a nossa história se constrói em uma teia de relações, existem diversos pontos de vista e interpretações e seu limite só está determinado por aquilo que escolhemos acolher.

No entanto, o compartilhamento destas escolhas precisa ser aprofundado, desvelando aos estudantes o nosso posicionamento enquanto professores e os objetivos que pretendemos alcançar, incluindo-os no processo de ensino e aprendizagem. Os temas a serem estudados, apesar de impostos pelo currículo oficial da instituição, são explorados pelos professores de

formas distintas e são exemplos das suas escolhas. Durante a pesquisa, os conteúdos trabalhados tiveram como foco a Roma Antiga e a Europa Medieval, e foram interpretados, inicialmente, de forma negativa seja pelo nosso receio de enfrentar uma visão eurocêntrica que permeia o ensino de História ou pelas dificuldades impostas pela distância temporal e geográfica que o conteúdo possui, no entanto. Estas questões tomaram uma nova forma no convívio com as turmas, que em grande parte demonstrou interesse pelas histórias, intrigas e disputas do período realizando conexões com suas histórias de vida e relações sociais da atualidade. Apesar das dificuldades imaginadas foi possível notar os vínculos que foram construídos com sujeitos do passado recente e do presente, e em certos momentos notar o posicionamento contestador dos estudantes, a partir de um olhar histórico sobre suas ações e posturas diante dos outros, reconhecendo sua capacidade de atuação e importância na trama da história.

Contudo, a compreensão de si, enquanto sujeitos da história, foi notada em raros momentos da pesquisa. Desta forma elaboramos propostas para os grupos pesquisados que visam o desenvolvimento de ações voltadas para esta questão. Inicialmente propomos, com base em pesquisas desenvolvidas na fronteira da educação patrimonial e ensino de história, a construção de uma exposição que conte com a participação de toda a comunidade escolar, podendo ser utilizada de forma interdisciplinar. Enquanto meio de legitimação, a exposição representaria a história da região a partir de objetos coletados na comunidade por estudantes e professores. Este exercício poderá promover um reconhecimento da historicidade dos múltiplos sujeitos que convivem com eles e deles próprios, além de justificar-se pela existência de poucos museus na região, como vimos na análise do levantamento socioeconômico dos estudantes.

A presença de um Núcleo de estudos históricos no *Campus* também representa uma oportunidade de diversificar o uso de fontes no ensino de História, a partir da inclusão dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo e documentos públicos que estão sob sua salvaguarda, que representam materiais de qualidade também para o exercício pedagógico.

Uma articulação entre todos os professores de História e estudantes faz-se necessária, para a presença mais efetiva destas pesquisas em sala de aula, aproximando-as do ensino, e garantindo àqueles estudantes que não estão vinculados diretamente às atividades do grupo a compreensão das diversas formas de construção de uma pesquisa histórica e dos sujeitos que apesar de ausentes nos livros didáticos, podem representar sujeitos da história, sob um olhar diferenciado.

Desta forma, levantamos outra questão que surge a partir dos processos de construção e desconstrução dos sujeitos históricos: a compreensão das mudanças de legitimidade ao longo

da história, que pode ser desenvolvida pelos professores e estudantes, a partir de uma análise dos sujeitos históricos por diferentes grupos e em diferentes épocas, além dos processos de edificação no imaginário de um grupo ou nação, através das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo ou através de pesquisas bibliográficas e de campo.

Por fim, a partir das compreensões desenvolvidas nesta pesquisa, podemos afirmar que o conhecimento histórico está presente em todo o mundo social e a educação não se limita aos muros da escola. Os sujeitos históricos que se revelaram durante a pesquisa, não são sujeitos do passado, mas do presente, expostos por professores e estudantes em um espaço de interação social e por esta razão de grande complexidade. Neste contexto, o estudo sobre estes sujeitos históricos também deve considerar o protagonismo dos seus construtores e expor a plena luz, o poder e a responsabilidade de nossas escolhas na natureza mutável de todo conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alysson de. *Leis do ensino secundário e seus comentários*. Belo Horizonte: Graphica Queiroz Breyner, 1939.

ABUD, Kátia M. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2001, Rio de Janeiro. Sujeitos na história: práticas e representações. São Paulo: Edusc, 2001. p. 127-141.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDREOTTI, Azilde L. *Acervo de fontes de pesquisa para a História da Educação brasileira*: características e conteúdo. [2005] Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html>. Acesso em 22 mar. 2012.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada:* da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens*: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2009. 235 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Pós-modernidade e agir pedagógico*: como reencantar a educação. Palestra proferida no VIII Encontro Nacional da Didática e Prática do Ensino, 1996. p. 11-29.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História em movimento*: dos primeiros humanos ao estado moderno. São Paulo: Ática, 2010.

BARCA, Isabel. Identities and History: students' accounts in Portugal. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 8, p. 19-27, 2008.

_____ (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*: actas das IV Jornadas Internacionais de Educação. Braga, Por.: Instituto de Educação e Psicologia, 2005.

BARROS, José D'Assunção. A escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. *Revista Territórios & Fronteiras,* Cuiabá, v. 3, n.1, p. 75-102, jan/jun 2010.

_____. Sobre a feitura da micro-história. *Opsis*, Catalão, GO, v. 7, n. 9, p. 167-185, jul/dez. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed.. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. *Os reis taumaturgos*: o caráter sobrenatural do poder régio em França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *A sociedade feudal.* Lisboa: Edições 70, 2009. (Lugar da história, 6)

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

BOTO, Carlota. Nova História e seus velhos dilemas. *Revista USP*, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set.-nov. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26972>. Acesso em: 5 nov. 2011. Dossiê Nova História

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Lisboa: Europa América, 2000.

BRASIL. *Decreto n. 5.154*, de 23 de julho de 2004: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 maio 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.597*, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre a inscrição de nomes no livro dos heróis da pátria. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11597.html> Acesso em: 21 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.html>. Acesso em: 18 maio 2011.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: História. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:* documento base. Brasília, DF, 2007.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. Tradução de J. Ginzburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAUDEL, Fernand. *Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II.* Lisboa: Martins Fontes, 1983.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales, 1929-1989*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

_____. *História e teoria social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____ (Org.). *A escrita da história***:** novas perspectivas. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1992.

CABRAL, Lúcia de Oliveira; SILVA, Maria Reginalda Soares. Etnopesquisa crítica: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2010, Teresina. *Anais*... Teresina: PPGED, 2010. p. 1-12

CADIOU, François et al. *Como se faz a História*: historiografia, método e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. As dimensões do historicismo: um estudo dos casos alemães. *OPSIS*, Catalão, GO, v. 7, n. 9, p. 47-66, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Cidade e identidade. Região e ensino de história. In: ALEGRO, Regina Célia. (orgs.). *Temas e questões para o ensino da história do Paraná*. Londrina: EDUEL, 2008.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate*: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 1970 e 1980. Araraquara, SP: FCL, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: _____; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História:* ensaios de teoria e metodologia. 2. ed. São Paulo: *Campus*, 2011. p. 1-22.

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

_____. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 37, p. 209-226, 2007.

CARLYLE, Thomas. *Os heróis e o culto dos heróis*. São Paulo: Cultura Moderna, [19--].

CARR, Edward Hallet. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas:* o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARRETERO, Mário; JACOTT, Liliana. *Construir e ensinar:* as ciências sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CATU. Plano Municipal de Educação: 2008/2018, de 08 de janeiro de 2010**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da Prefeitura Municipal de Catu]*, Catu, BA, Ano III , n. 150, p. 6.

CERTAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982
_____. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000.

COMPAGNONI, Alamir. "*Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele"*: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. *Falas do novo, figuras da tradição*: o novo e o tradicional na educação brasileira. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. *A história no centro do debate*: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 1970 e 1980. Araraquara, SP: Laboratório Editorial Unesp, 2000.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, noticias do que virá. *SAECULUM*: *revista de História*, [16], João Pessoa, p. 147-160, jan./jun. 2007.

COURA, Helena Luisa Oliveira. A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico de agropecuária. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012

CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de história, da reprodução à produção de conhecimento. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 25-29.

DE FAZENDA modelo à IFbaiano: a trajetória do *campus* Catu (1895-2010). 2008. Texto de autoria da Comissão do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, disponível no blog de História do IFBaiano, *Campus* Catu, de Marcelo Souza Oliveira. Disponível em <http://historia-ifbaiano.blogspot.com.br/2010/01/de-fazenda-modelo-ifbaiano-trajetoria.html>.

DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 259-274

DELLA CRUZ, Gisele Thiel; SOUZA, Daniela dos Santos. *Fundamentos teóricos e práticos* do *ensino de História*. Curitiba: IESDE, 2009.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Tradução de Maria Helena Costa Dias. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

FAUR, Mirella. *Mistérios nórdicos*: deuses, runas, magia, rituais. São Paulo: Pensamento, 2007.

FAUSTINO, Célia Regina; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum***,** Maringá, PR, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.

FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero:* um destino. Porto: Asa, 1994.

_____. *O problema da incredulidade no século XVI*: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 2, p. 7-19, 1982.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2003. 363 p.

_____. *Ensino de História nas instituições de ensino superior baianas*: uma primeira análise. In: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. História e Ética. *Anais*... Fortaleza: Anpuh, 2009, p. 30-40.

FERREIRA, C. A. L.; LIMA, T. P. P.; TOURINHO, M. A. C. Um campo a ser explorado: a produção historiográfica em ensino de história na Bahia entre 1993-2007. In: VI Encontro Estadual de História, 6., 2012, Ilhéus. Povos Indígenas, Africanidades e Diversidade Cultural. *Anais*... Ilhéus: Edusc, 2012. p. 1-10.

FERREIRA, Reinaldo Edgar de Azevedo. *Poemas*. [1960] Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.p/reinaldo/reinaldo2.html#19>. Acesso em: 31 jan. 2013.

FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1924.

FIUSA, Rosalva. Impressões da “poética e formosa” vila de Santana do Catu. *Revista Única:* quinzenário ilustrado, Salvador, ano 1, 1 de março de 1930. *Disponível em:* <http://nehmjunior.webnode.com/news/%e2%80%9cimpress%c3%b5es%20da%20poetica%20e%20formosa%20vila%20de%20santana%20do%20catu%e2%80%9d%20/>. Acesso em: 4 ago. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de História:* experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *Ser professor no Brasil:* história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luiz Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 35-54.

_____. *História & ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado:* concepções e contradições. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). *Cadernos de Ensaios e Pesquisas,* Niterói, RJ: UFF, v. 8, p. 41-50, 2003.

GAY, Peter. *O estilo da História*: Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história*: o caso da história do Paraná. 2009. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GIBBON, Edward. *Declínio e queda do Império Romano*. Tradução e notas suplementares José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes:* o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

GONÇALVES, Pedro. *Um estudo sobre a proposta pedagógica para ensino de História nas escolas públicas da rede municipal de Salvador*: 1990-2000. 2003. 80 f. Monografia (Graduação em de História com Habilitação em Patrimônio Cultural) – Universidade Católica de Salvador, 2003.

HEGEL, Georg W. Friedrich. *A razão na História*: uma introdução geral à filosofia da história. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: Reason in History: a general Introduction to the philosophy of history

HOBSBAWM**,** Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. *Edital de retificação 95/2011*. Salvador, 2011.

_____. *Plano de curso técnico de nível médio em química*: modalidade integrada ao ensino médio. Catu, BA, 2011.

_____. *Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em agropecuária*. Catu, BA, 2006.

JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

JUNKER, Buford. *A importância do trabalho de campo*: uma introdução às ciências sociais. Rio de Janeiro: Lidador, 1960.

KANT, Immanuel. *Idéia de uma História universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KENNY, W. Robert; GROTELUESCHEN, Aden D. Making the case for case study. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, Inglaterra, v. 16, n. 1, p. 37–51, 1984.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP. 2003.

_____. *A História nova***.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques; SCHLEGEL, Jean-Louis. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Dauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada da pesquisa em enfermagem. *Revista gaúcha de enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, Olga. Identidade nacional e identidade internacional: um estudo com alunos do 10º ano de escolaridade. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 4, n. 2, p. 209-216, 2006.

MARTINS, Gilberto Andrade. *Estudo de caso*: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Joel; DIEHTECHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão. *Temas fundamentais de fenomenologia.* São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história.* São Paulo: Contexto, 2009. p.135-152.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____; _____. *A sagrada família*. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MASINI, Elcie F Salzano. Algumas noções sobre a fenomenologia para o pesquisador em educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./jun. 1993.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*. 2001. 229 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MIRANDA, Tânia Côrtes Andrade. *No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente*: a memória da resistência à ditadura no Brasil. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*: revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, PR, v. 9, p. 9-34, out. 2003.

MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Comte:* Sociologia. São Paulo: Ática, 1978. (Grandes Cientistas Sociais, v. 7).

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MÜLLER, Lutz. *O herói*: todos nascemos para ser heróis. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1992.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-30.

_____. A escola pública contemporânea: os currículos de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, local, v. 6, n.11, set, 1984.

O NOME da Rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud, Produção: Bernd Eichinger. Frankfurt (DE): Constantin Film, 1986, 1 DVD.

OLIVEIRA, Marcelo Souza. *Economia e sociedade na Catu do século XIX*. [2007] Disponível em: <http://nehmjunior.webnode.com/news/economia-e-sociedade-na-catu-do-seculo-xix->. Acesso em: 10 out. 2012.

PADRE. Direção: Scott Charles Stewart. Sony Pictures, 2011. 1 DVD [87 minutos], NTSC, color. Título Original: Priste.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da (Org.). *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus. 2000. p. 67-78

PCN + educação fundamental: parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 166p.

PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. 104 p.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 7-24.

_____; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação***:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2008.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 17-36

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar História. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 17-36

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos***,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia de. *Um toque de clássicos.*2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____ (Org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 34-38.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação.* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Polemicas do nosso tempo, v. 38)

REZENDE, Antonio Paulo. *História* do *movimento operário* no *Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RICOEUR, Paul. *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *A memória, a História, o esquecimento*. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha et al. *A (re)significação do trabalho docente no espaço escolar:* currículo e formação. Trabalho apresentado no VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 8., 2005, Águas de Lindoia, SP. v. 1. p. 244-254.

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

_____. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993. p. 85-93

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-108.

_____. *Razão histórica:* teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

RUST, Leandro Duarde. A terceira geração dos Annales e o exorcismo do tempo. *Biblios*: revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 22, n. 1, p. 47-60, 2008.

SALES, Véronique (Org.). *Os historiadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

SALLES, André Mendes. O livro didático de História do Brasil oitocentista: o instituto histórico e geográfico brasileiro e a formação da identidade nacional. *PerCursos*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 28-47, jul./dez. 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M. (Org.). *Inclusão em educação*: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-16.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Educação contemporânea).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1988-2000). *Perspectiva*: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: _____ (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (Pesquisa, 168)

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Edilene Oliveira. Cinema e ensino de História: idade média em O nome da Rosa de Jean-Jacques Annaud. *O Olho da História*, Salvador, n. 17, dez. 2011. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/n16/artigos/edlene.pdf> Acesso em: 12 nov. 2012.

SILVA, Maria Reginalda Soares da; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação continuada de professores: concepções, saberes e tendências. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5., 2009, Teresina. *Anais eletrônicos*... Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/13_Maria%20Reginalda%20Soares%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2011.

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Instrução pública e formação moral*: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 89)

SOARES, Ana Maria Dantas. Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. In: REUNIÃO ANUAL, 27., 2004, Caxambu, MG. *Anais*... Caxambu, MG: ANPED, 2004.

SOARES, Maria Inez Lemos. *Do herói às mentalidades*: a questão do sujeito histórico para o ensino de História. 1989. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História*: ensaios de teoria e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: *Campus*, 2011. p. 275-296.

SOUSA, Daniel de. *Teoria da História e conhecimento histórico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história. Tradução de Denise Bottmann. *Revista de História*, Campinas, SP, n. 2, p. 12-27, 1991.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Estatística dos municípios baianos*. Salvador, 2010. v. 1

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. *Introdução aos métodos qualitativos*: a busca de significados. Barcelona: Paidós, 1996.

_____;_____. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós, 1986.

TÉTART, Philippe. *Pequena história dos historiadores*. São Paulo: ADUSC, 2000.

TOURINHO, Maria Antonieta Campos. *O ensino da História*: inventos e contratempos. 2004. 319 f. Il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. Os sujeitos históricos e o ensino de História: os heróis precisam ser banidos?. *Tempos Históricos* (EDUNIOESTE), v. 12, p. 57-79, 2008.

TUCIDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

UNESCO. *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado*: resumo executivo. [Brasília, DF], 2011. (Série Debates ED, n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. *Fundamentos epistemológicos da História*. Curitiba: Ibpex, 2009. (Metodologia do ensino de história e geografia, v. 5)

VEDANA, Léa Maria. A educação em SC nos anos 60**.** *Esboços*, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 39-47, dez. 1997.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília, DF: Plano, 2003. (Pesquisa em educação, v. 5)

WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Moraes, 1987.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria Histórica Contemporânea. In: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri da (Org.). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: CosacNaify, 2011. v. 1

ZAMBONI, E. *A formação da identidade e o ensino de Historia*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1993.

ZASLAVSKY, S. S. História comparada em aula de História: qual, por que e como trabalhar?. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. (Org.). *Ensino de História*: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST Edições: Exclamação, 2010. p. 231-243.