

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM HISTÓRIA

MAX LANIO MARTINS PINA

**GUERREIROS, CASTELOS E DRAGÕES:
IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES GOIANOS SOBRE A IDADE MÉDIA**

GOIÂNIA
2016

MAX LANIO MARTINS PINA

**GUERREIROS, CASTELOS E DRAGÕES:
IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES GOIANOS SOBRE A IDADE MÉDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Poder e Representação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Reinato

GOIÂNIA
2016

P645g Pina, Max Lanio Martins
Guerreiros, Castelos e Dragões [manuscrito] : ideias
históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média
/ Max Lanio Martins Pina.-- 2016.
159 f.; il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês. Dissertação
(mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO
SENSU em História, Goiânia, 2016
Inclui referências

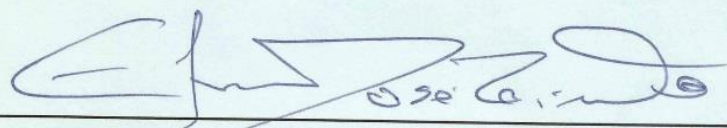
1. Ensino de primeiro grau. 2. História - Estudo e ensino.
3. Idade Média - História. 4. Ensino fundamental
- Porangatu (GO). I.Reinato, Eduardo José. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:94(043)

**GUERREIROS, CASTELOS E DRAGÕES: IDEIAS HISTÓRICAS DE
ESTUDANTES DE GOIÂNIA SOBRE A IDADE MÉDIA**

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM HISTÓRIA DEFENDIDA EM 15 DE
MARÇO DE 2016 E APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA.

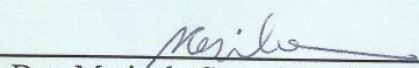
Banca Examinadora:



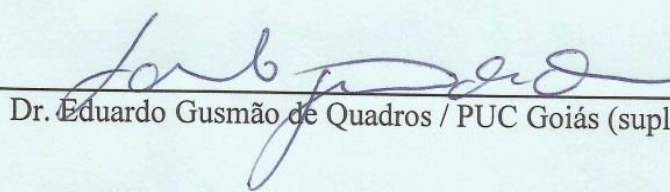
Dr. Eduardo José Reinato



Dr. Rafael Gonçalves Borges / PUC Goiás



Dra. Maria da Conceição Silva / UFG



Dr. Eduardo Gusmão de Quadros / PUC Goiás (suplente)

*Para Maria Valentina e Ana Laura,
Vocês trouxeram cores e perspectivas para minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram generosas para comigo, pois abdicaram da minha companhia durante os meses que se seguiram a esta pesquisa. A todos agradeço pela atenção, carinho e dedicação com que compreenderam meus momentos de isolamento, angústias e carências. Peço desculpas àqueles cujos nomes, por esquecimento, não mencionei. Agradeço pontualmente as seguintes pessoas e instituições:

A Deus, razão do meu viver, por possibilitar em minha existência a realização deste sonho;

A minha querida esposa Cristina Maria que soube gentilmente conduzir nossa casa e família durante os meses em que me ausentei para esse mestrado;

As minhas lindas filhas Maria Valentina e Ana Laura que com a doçura e inocência de criança sempre me chamaram para brincar;

A minha amada mãe Geralda Martins da Cunha, o seu apoio financeiro foi indispensável para realização deste trabalho;

Ao meu sogro e minha sogra que foram mais que avós e dispensaram seu tempo e atenção no cuidado das minhas filhas;

A dona “Zélia” pelo carinho com que me acolheu em seu lar durante os anos deste mestrado;

A professora Sirley Rodrigues de Jesus que gentilmente me permitiu realizar esta pesquisa em suas turmas no Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Presidente Kennedy;

Aos colegas do Mestrado em História da PUC Goiás, turma de 2014;

A todos os professores do Mestrado em História da PUC Goiás, sempre levarei comigo um pouquinho da sapiência de cada um de vocês;

Ao meu orientador Dr. José Eduardo Reinato, mesmo com sua saúde fragilizada não poupou esforços para me auxiliar na aventura que foi esta pesquisa;

Ao coordenador do Mestrado em História o professor Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, seu incentivo foi vital para a conclusão deste trabalho;

A Universidade Estadual de Goiás que me permitiu tirar a licença para o aperfeiçoamento;

Aos meus colegas do curso de licenciatura em História da UEG, Campus Porangatu, em especial a professora Maria Juliana de Freitas Almeida, seus conselhos intelectuais foram prestimosos para a finalização deste trabalho;

Aos meus ex-professores do curso de licenciatura em História da UEG, Campus Porangatu em especial as professoras Maria Doralice Nepomuceno Barbosa, Nely Borges Reis e Maurina Nunes Ferreira de Souza (*In memoriam*), vocês foram e ainda são meus referenciais de sala de aula.

Aos meus alunos do Programa institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID;

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pela bolsa que possibilitou o meu vínculo ao programa de pós-graduação *stricto sensu* da PUC-Goiás.

Aos professores da minha banca de qualificação Dr^a. Maria da Conceição Silva e Dr. Rafael Gonçalves Borges, suas contribuições foram valiosíssimas para a realização deste trabalho.

Ao meu pastor Djoci Nogueira da Silva, pelos conselhos espirituais e aos irmãos da Igreja Batista Nacional Ebenézer que oraram por mim.

LISTA DE SIGLAS

ABREM	-	Associação Brasileira de Estudos Medievais
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEIP	-	Centro Educacional de Interação de Porangatu
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás
CIS	-	Centro de Inserção Social
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FAPEG	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FFLCH/USP-	-	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FOP	-	Formar Opinião na Aula de História
GEPE	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio
HICON	-	Historical Consciousness
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISSN	-	International Standard Serial Number
LAPEDUH	-	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LEME	-	Laboratório de Estudos Medievais
LEMI	-	Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos
MEC	-	Ministério da Educação
NEMED	-	Núcleo de Estudos Mediterrâneos
OTAN	-	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PEM	-	Programa de Estudos Medievais
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
REDUH	-	Revista de Educação Histórica
TDAH	-	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEG	-	Universidade Estadual de Goiás
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Porangatu no Estado de Goiás.....	90
Figura 2 – Localização do Colégio Estadual Presidente Kennedy.....	91
Figura 3 – Localização do Colégio Estadual Presidente Kennedy.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As características do livro didático ideal.....	63
Quadro 2 – Alunos por turma e por idade.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Palavras associadas à Idade Média.....	114
Tabela 2 – Palavras não associadas à Idade Média.....	124

RESUMO

Esta dissertação investigou as ideias históricas de alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Presidente Kennedy, que está localizado na região central da cidade de Porangatu – GO, sobre sua conceituação do período histórico Idade Média. Para efetivação desta pesquisa buscou-se amparo nas teorias produzidas pela Didática da História, a partir da virada paradigmática alemã dos anos 60 e 70, mas especificamente no historiador Jörn Rüsen. Concomitantemente utilizou-se a metodologia da linha de investigação da Educação Histórica que surgiu na Europa no mesmo período porque ela permitiu a aplicação de um instrumental metacognitivo para obtenção das narrativas dos escolares que se desejavam analisar e compreender. Todavia, observou-se que o conceito Idade Média sofre as influências das três dimensões da cultura histórica, a saber, estética, política e cognitiva. Para este trabalho, interessou esta última dimensão que é encontrada na produção acadêmica e influencia diretamente o ensino de História na educação básica. Categorizou e analisou as narrativas apresentadas pelos jovens nesta investigação, bem como todas as palavras substantivas descritas por eles que se relacionavam ou não com a Idade Média. Por fim, dialogou-se com a tipologia da consciência histórica para que por meio dela, se observasse as perspectivas e os apontamentos possíveis de serem observados nas ideias históricas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Histórica. Ideias Históricas. Conceito Substantivo. Idade Média.

ABSTRACT

This thesis investigated the historical ideas of students from the 7th, 8th and 9th grade of elementary school II, of State College President Kennedy, which is located in the central city of Porangatu - GO on its conceptualization of the historical period Middle Ages. For realization of this research sought to support the theories produced by the didactics of history, from the German paradigmatic turn of the 60s and 70s, but specifically the historian Jörn Rüsen. Concomitantly used the methodology of History Education research line that emerged in Europe in the same period because it allowed the application of a metacognitive instrumental in obtaining the narratives of school that wished to analyze and understand. However, it was observed that the concept Middle Ages suffers the influence of the three dimensions of historical culture, namely, aesthetic, political and cognitive. For this work, interested latter dimension that is found in academic literature and directly influences the teaching of history in primary education. Categorized and analyzed the narratives presented by young people in this research as well as all substantive words described by them that were related or not to the Middle Ages. Finally, there was discussion with the typology of historical consciousness so that through it, was observed prospects and possible notes to be observed in the historical ideas of the students.

KEY-WORDS: Historical Consciousness. Historical Ideas. Noun Concept. Middle Ages.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I – A IDADE MÉDIA: O CONCEITO NA HISTORIOGRAFIA, A CULTURA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	22
1.1 CONCEITO HISTÓRICO.....	22
1.2 O CONCEITO IDADE MÉDIA NA HISTORIOGRAFIA.....	35
1.3 AS IMPLICAÇÕES DA CULTURA HISTÓRICA.....	52
1.4 O CONCEITO IDADE MÉDIA PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO.....	62
1.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	70
1.5.1 Pressupostos e Projetos em Educação Histórica.....	73
1.5.2 A Educação Histórica no Brasil.....	81
1.5.3 O Método da Educação Histórica.....	84
CAPITULO II – IDEIAS HISTÓRICAS: O CONCEITO SUBSTANTIVO IDADE MÉDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	89
2.1 OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	89
2.2 AS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ESCOLARES SOBRE A IDADE MÉDIA.....	99
2.3 CONCEITOS SUBSTANTIVOS ASSINALADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	115
2.4 PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DO ALUNO	156
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA PARTICIPANTE	159

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa começou a se configurar a partir do momento em que participamos nos anos de 2012 e 2013 dos encontros semanais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio – GEPE, vinculado à Universidade Estadual de Goiás – UEG, mais precisamente no Campus Porangatu. Esta oportunidade nos permitiu intensificar o contato com a teoria que apresenta e discute pesquisas sobre a Didática da História e sobre a linha de pesquisa da Educação Histórica.

Pelo fato de ser professor da disciplina de História Medieval e orientador do Estágio Supervisionado na mesma instituição, cresceu-nos o interesse a partir de então, por estudar e compreender a consciência histórica e as ideias tácitas dos escolares sobre assuntos históricos específicos e substantivos. Nesse caso, decidimos pesquisar o conceito Idade Média que é elaborado cognitivamente por adolescentes e jovens em situação escolar.

Por conseguinte, buscaremos neste trabalho as possibilidades da linha de investigação da Educação Histórica porque compreendemos que ela nos permite fazer observações no campo do ensino de História nas escolas, permitindo assim, conhecer os processos da aprendizagem histórica por meio do exame metódico das ideias e da consciência histórica presentes nas narrativas dos estudantes quando eles interpretam o passado.

Esperamos ainda que os estudos orientados pela Educação Histórica possam possibilitar investigações que busquem entender os sentidos que alunos e professores atribuem a determinados conceitos e categorias históricas. É imprescindível compreender como as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar processam de forma cognitiva os conceitos e as categorias em História. Acreditamos que isso nos possibilita ao nível da educação fundamental no Brasil, novos caminhos e novas alternativas para uma melhor aplicação da disciplina de História dentro da sala de aula.

Neste sentido, entendemos que a cognição histórica faz parte das operações mentais do indivíduo para a apreensão dos conhecimentos históricos, e isso pode acontecer a partir da experiência temporal, assim como através da análise direta das fontes, ou por meio da narrativa histórica que é estimulada pelo historiador e pelo professor. Por isso, faz-se necessário a aplicação dos estudos em

cognição histórica à luz da epistemologia da própria Ciência Histórica, pois a mesma possui ferramentas teórico-metodológicas que permitem o entendimento do surgimento e a formação do pensamento histórico na vida prática dos indivíduos por meio da sua relação com o passado.

Sendo assim, não poderíamos deixar de perceber que nos últimos anos a Idade Média tem se tornando um modismo. Concebemos que nas últimas décadas houve uma enorme quantidade de livros, filmes, séries de televisão e jogos eletrônicos que foram inspirados nos temas medievais.

Na literatura, testemunhamos o surgimento de livros ou série de livros que possuem suas ambientações épicas e fictícias inspiradas na Idade Média. Como exemplo, a série “As Crônicas de Gelo e Fogo” escrita pelo romancista e roteirista norte-americano George R. R. Martin. Os cinco volumes publicados desde 1996 até 2012 no Brasil narram de forma fantasiosa as batalhas de uma guerra dinástica entre várias famílias concorrentes pelo controle de uma terra conhecida como “Sete Reinos”. Essa obra literária, apesar de não mencionar a Idade Média, cria em sua narrativa panoramas imaginados e ambientados a partir dos tempos medievais. Outra série de livros que fez muito sucesso entre o público consumidor desse tipo de literatura é a quadrilogia “Ciclo da Herança”, do autor americano Christopher Paolini publicados entre 2002 e 2011. Pertencente ao gênero fantasia épica, ela narra as aventuras de Eragon, um jovem cavaleiro que ao lado do seu parceiro Shapira, um dragão com que ele divide a mesma consciência, vivem várias peripécias no mundo mítico da terra de Alagaësia. Não se deve deixar de fora o romance “Os Pilares da Terra” do escritor inglês Ken Follett, publicado no Brasil em 2012, esse narra uma história fictícia que se passa na Inglaterra do século XII, onde dois possíveis sucessores ao trono lutarão até as últimas consequências para chegar ao poder. Assim como esses dois exemplos milhares de outros livros surgem a cada dia no mercado literário seguindo a onda inspirativa e comercial da medievalidade.

A televisão e o cinema não se esquivaram dessa influência. Percebemos nesse mercado cultural uma variada quantidade de séries televisivas e filmes que utilizam cenários e temas inspirados na Idade Média. Como exemplo de séries com inspirações em temas medievais têm-se “Game of Thrones”, ela teve sua primeira temporada transmitida pelo canal de televisão HBO em 2011, atualmente aguarda a estreia de sua sexta e última temporada; a série de televisão “Once Upon a Time” estreada no ano de 2011 e desde então é transmitida pelo canal a cabo ABC, é um

seriado dramático de fantasia que aborda o gênero contos de fadas que se passa na atualidade, porém mescla sempre cenários medievais através dos *flashbacks*; a série televisiva “Vikings” teve sua estreia em 2013 no canal de televisão History Channel e aguarda a estreia de sua quarta temporada, a narrativa dessa série está centrada no herói nórdico Ragnar Lothbrok que liderou várias incursões saqueatórias aos territórios da Inglaterra anglo-saxã durante o período da Alta Idade Média.

Nesse sentido, “Shrek” é mais um padrão a configurar essa lista, esse filme em animação é o mais famoso do gênero fantasia e comédia que se passa num mundo medieval de contos de fadas, que foi lançado em 2001 e suas sequências em 2004, 2007 e 2010. Eles narram e apresentam as peripécias do ogro Shrek, com a sua esposa a Princesa Fiona e o seu fiel amigo falante Burro. Todavia, não poderíamos deixar de fora dessa classificação o filme “Como Treinar seu Dragão” de 2010 e sua sequência de 2014, nem tão pouco, nos esquecermos da série de televisão que surgiu a partir dele e foi ao ar em 2012, 2013 e 2015, no canal infantil Cartoon Network. Ambos foram baseados em livro homônimo lançado em 2003 pela autora inglesa Cressida Cowell. Essa animação segue uma narrativa centrada no personagem viking chamado Soluço, que na transição da infância para a adolescência precisa demonstrar destreza matando um dragão, porém, ele faz o contrário, pois, doma o dragão Fúria da Noite, e a partir daí toda sua vila estabelecerá amizade com os dragões. Existem outros exemplos, mas optamos apresentar estes porque consideramos que eles fazem sucesso com o público infantojuvenil.

Uma das áreas que mais recebeu essa influência foram os jogos eletrônicos para videogame, computadores, *tablets* e *smartphones*, os quais a cada dia são tomados por histórias e aventuras épicas que se passam em um mundo fictício inspirado na Idade Média. Com a popularização desses dois últimos, o acesso aos aplicativos de jogos vem crescendo. A cada ano assistimos a produção de uma infinidade deles, como por exemplo: “Clash of Clans”, “Clash of Kings”, “Dragon Mania: a Lenda”, “Medieval Craft 2: Castle Buid”, “Medieval Castle Defense”, “Medieval Apocalypse”, “Great Battles Medieval” e “Medieval War: Strategy & Tactics”. Todos apresentam entre 500 mil e 100 milhões de *downloads* no play Store do Google, mostrando assim, que a cada dia esse universo cultural tem se tornado comum na vida das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Notamos que com esses exemplos podemos de fato afirmar que existe um modismo em torno da Idade Média. Nesse caso, decidimos aplicar a investigação nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Kennedy, sito na cidade de Porangatu, Estado de Goiás. A escolha da referida escola se justifica porque ela desenvolve há mais de quinze anos uma parceria com a Universidade Estadual de Goiás – UEG, tendo em vista, que funciona como escola campo para os alunos do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História do Campus Porangatu. Segundo, porque ela é parceira do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de História, onde doze acadêmicos bolsistas desse programa desenvolvem sob a supervisão de duas professoras pertencentes ao quadro permanente do colégio atividade de intervenção pedagógica que visam melhorar a aprendizagem histórica. Um dos principais objetivos do PIBID é melhorar a qualidade da leitura e da escrita na educação básica brasileira. Por meio das narrativas dos estudantes podemos perceber a capacidade escritora desse nível de escolaridade no Brasil.

Portanto, este trabalho se insere dentro da polêmica estabelecida em torno do atual texto da proposta do Ministério da Educação – MEC, para criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que deverá ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE ainda no corrente ano. Tal polêmica é apresentada no famoso artigo dos professores Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa, publicado no jornal Gazeta do Povo em 08 de outubro de 2015 com o título “História sem tempo”. A finalidade do artigo era esclarecer à sociedade civil brasileira o perigo de se abolir do ensino de História o modelo quadripartite francês baseado em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. No lugar da tradicional forma temporal de se ensinar o passado histórico seria estabelecido um currículo baseado na multiculturalidade ou como alguns preferem chamar de temas como, por exemplo, mundos ameríndios, mundos africanos, mundos afro-brasileiros, mundos americanos, mundos europeus e por fim mundos asiáticos. A ideia predominante na proposta é que se ensine História a partir do século XVI. Para Magnoli e Barbosa um ensino centrado nessa nova proposta não leva em consideração a trajetória coletiva da história ocidental e por isso a BNCC “rasga todas essas páginas para inaugurar o ensino de histórias paralelas de povos

separados pela muralha da ‘cultura’”.¹ Com isso, os autores definem essa nova proposta como ideológica; logo, os professores estariam abandonando o ensino para se tornarem “doutrinadores”.

O artigo acima inaugurou a crítica em relação à exclusão do ensino da Antiguidade e da Idade Média do currículo da educação básica no Brasil. De acordo com os autores ao se extinguir Grécia e Roma do currículo, “os alunos nunca ouvirão falar das raízes do conceito de cidadania”, bem como, a eliminação das catedrais medievais, do comércio medieval, da organização da vida urbana nesse período e até mesmo da onipresença da Igreja Católica, de forma que os estudantes serão privados de compreenderem as rupturas que “originaram a modernidade”.²

Para o historiador Pedro Paulo Funari, essa exclusão afetará de forma específica as pessoas mais humildes tendo em vista que será tirado delas a oportunidade de conhecer a trajetória da História do mundo ocidental, já que a BNCC atingirá toda educação básica a qual está voltada para o atendimento daqueles que não podem pagar pelo ensino privado. Tal prejuízo ao se “amputar aspectos essenciais da vida cultural brasileira, ligadas ao mundo antigo e medieval”, estaria no fato de que essas pessoas não poderiam exercer de forma plena sua cidadania.³

O Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval publicou uma carta no dia 26 de novembro de 2015, repudiando o texto provisório da BNCC. Para os autores da carta o texto da proposta do MEC traria como “consequência a limitação da autonomia pedagógica de educadores e educadoras da área de História em todo o território nacional e em todos os segmentos do ensino”. Além disso, eles afirmam que a exclusão de História Antiga e Medieval baseada na “falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico” torna a proposta extremamente empobrecedora, pois não se leva em conta uma perspectiva mais ampla. Seja a América ou a África, todas tiveram uma

¹ MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. *História sem tempo*. Gazeta do Povo. Sessão Opinião. 08/10/2015. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/historia-sem-tempo-0z5is61ftk3abx48dlj30q3y>> Acesso em: 05 jan. de 2015.

² MAGNOLI e BARBOSA, 2015, op. cit.

³ FUNARI, Pedro Paulo. *Mudanças no ensino de história são prejudiciais, diz professor da Unicamp*. Folha de São Paulo. Painel do Leitor. 23/11/15. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/11/1709642-mudancas-no-ensino-de-historia-sao-prejudiciais-diz-professor-da-unicamp.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 05 jan. de 2015.

relação histórica que precede o século XVI. Daí a afirmativa enfática de que o mundo não começou no século XVI.⁴

Por fim, destacamos a carta que a diretoria da Associação Brasileira de Estudos Medievais – ABREM, publicou em novembro de 2015. Nela os pesquisadores de História Medieval se posicionam contra a proposta curricular da BNCC, utilizando o seguinte argumento, que é um fragmento da carta aberta dos Professores universitários da Região Norte e Nordeste do Brasil, publicada em 25 de novembro de 2015, no Recife.

Entendemos que os conteúdos de História Antiga e Medieval na educação básica são indispensáveis ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes para lidar com aspectos político-culturais que compõem as nossas experiências cotidianas, tanto no campo das práticas religiosas, como o cristianismo, quanto no campo das práticas políticas, como concepção de democracia e *res publica*, para citar alguns exemplos; além disso, contribui para desnaturalizar a forma como nossa sociedade está organizada, porquanto permite entendê-la como uma invenção humana.⁵

Com a argumentação acima a ABREM rejeita a ideia de se ensinar História somente a partir do século XVI e questiona como as crianças e adolescentes que se reúnem para jogos ambientados na Idade Média, que leem livros inspirados em temas medievais, que lotam salas de cinema quando os filmes propõem histórias de cavaleiros ou abadias, irão distinguir os limites entre a realidade e a ficção.

Neste exato momento esta pesquisa se torna fundamental e pertinente, porque em meio a esse debate ajuda a elucidar a importância da Idade Média na formação do cidadão contemporâneo consciente, tendo em vista que desvende a forma como os adolescentes e jovens se relacionam com essa temporalidade por meio da sua consciência histórica. Saber distinguir os limites entre o que é real e o que é ficção torna-se fundamental para as ações da vida prática de qualquer indivíduo na sociedade. Nesse sentido, buscamos a máxima do pensamento de Jörn Rüsen que afirma ser a consciência histórica a capacidade que os sujeitos possuem para agir intencionalmente no tempo, a partir da sua interpretação do passado,

⁴ FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL. *Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História*. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acesso em 05 de jan. 2015.

⁵ ABREM. Carta da ABREM sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novembro de 2015. Disponível em: <http://abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC_1.pdf>. Acesso em 05 jan. 2015.

sempre perspectivando um futuro.⁶ Para se ter uma expectativa de futuro diferente do passado é necessário conhecer esse passado. Desse modo, conceituar cognitivamente a Idade Média é de suma importância para os indivíduos, pois lhes permitem entender que a atual realidade social, política, econômica, cultural e religiosa do mundo é uma criação humana e não uma entidade abstrata que se deve seguir cegamente. Entendemos que ao compreender outras realidades históricas os indivíduos serão capazes de sonhar e de lutar por um futuro que lhes seja realmente diferente do passado.

Para que fosse viável essa investigação, do ponto de vista metodológico optamos por fazê-la quanto aos seus objetivos através de um modelo de caráter exploratório, tendo em vista que os estudos sobre a consciência histórica ainda são tímidos no Brasil. Para tanto, trata-se de um estudo de caso em que houve a necessidade de se aplicar um instrumental de cognição histórica na escola observada para acessar as narrativas dos alunos. Tornou-se procedimento comum que as pesquisas em Educação Histórica tratem a natureza dos dados coletados de forma qualitativa, porque se utiliza a epistemologia da História para compreensão das informações obtidas.

Por conseguinte, dividimos esta dissertação em dois grandes capítulos. O primeiro está intitulado “*A Idade Média: o conceito na historiografia, a cultura histórica e a educação histórica*”. Esse capítulo foi construído com a intenção de demonstrar que o historiador trabalha com conceitos e categorias e eles servem para traduzir ou manifestar a realidade passada que se pretende explicar e reconstruir. Por isso, ele se inicia com a análise da expressão “conceito histórico” que pode ser observada na produção dos historiadores Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Antoine Prost, os quais constituíram uma teoria sobre este assunto. Em seguida, buscamos e examinamos na historiografia ocidental a construção do conceito Idade Média para depois discutirmos as implicações deste para a cultura histórica. Logo após, fizemos a apreciação do conceito Idade Média no livro didático utilizado pelos alunos na escola investigada. No segundo momento desse capítulo, discutimos a Educação Histórica a partir do seu surgimento como linha de investigação que surgiu na Europa para atender a uma necessidade específica do ensino de História no Reino Unido e que depois se espalhou e ganhou adeptos em

⁶ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

vários países europeus e das Américas. Posteriormente, apresentamos alguns dos pressupostos teóricos já consagrados da Educação Histórica e apontamos algumas das principais pesquisas realizadas na Europa por essa linha de pesquisa. Em sequência, analisamos a presença dessa metodologia a partir do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Finalizamos o capítulo com a discussão proposta pelo historiador Rafael Saddi sobre a necessidade de um método específico para o desenvolvimento das pesquisas em Educação Histórica.

O segundo e último capítulo desta dissertação recebeu a seguinte titulação “*Ideias históricas: o conceito substantivo Idade Média no Ensino Fundamental II*”. A primeira preocupação nesse momento do trabalho foi descrever os caminhos e os sujeitos desta investigação aplicada em um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Porangatu-GO, localizado a 430 km da cidade de Goiânia, às margens da BR 153, na direção norte, rumo ao estado do Tocantins. Os sujeitos envolvidos representam adolescentes e jovens entre as idades de 11 a 18 anos, que frequentam regularmente o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Em seguida, criamos um grupo de categorias para classificarmos as narrativas históricas dos escolares na intenção de tornar viável a compreensão das ideias históricas dos estudantes sobre o conceito Idade Média. Depois, categorizamos as protonarrativas e discutimos o grupo de palavras substantivas que foram mencionadas na investigação que se relacionavam ou não com o conceito em questão. Por fim, se examinou a consciência histórica provável de ser percebida nas narrativas bem como as perspectivas e os apontamentos que são possíveis de se perceberem a partir delas.

CAPITULO I – A IDADE MÉDIA: O CONCEITO NA HISTORIOGRAFIA, A CULTURA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

1.1 CONCEITO HISTÓRICO

Antes de iniciar a análise do conceito Idade Média, objetiva-se neste capítulo começar pelas ponderações e reflexões da Teoria da História sobre o que é um conceito histórico. É imprescindível a compreensão de como a Ciência Histórica concebe e ao mesmo tempo se apropria das palavras e dos seus significados para torná-las parte integrante de seu campo de explicação dos eventos do passado.

Parte-se da visão de Jörn Rüsen que declara que os “conceitos históricos são recursos linguísticos das sentenças históricas”.⁷ Portanto, representa “o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento linguístico do historiador”.⁸ Corrobora-se aqui com esta visão, porque se acredita que na necessidade de comunicar sua pesquisa o historiador precisa dos mais variados recursos da linguagem para poder se expressar de maneira compreensível e plausível suas reflexões empíricas, teóricas ou didáticas da História, para que essas análises subjetivas e metateóricas sobre o passado encontrem lugar de orientação na vida prática do presente.

De acordo com a afirmação de Rüsen, os conceitos históricos fazem parte daquilo que é mais precioso para o historiador. Certamente toda sua comunicação dependerá da habilidade de manuseá-los e utilizá-los de forma adequada para favorecer a compreensão da sua tentativa de reconstrução do passado. Rüsen continua afirmando que a formação e utilização dos conceitos históricos “decidem se e como o pensamento histórico científico se realiza” e acrescenta que “por meio de sua utilização no manejo interpretativo das fontes decide-se também, portanto, o valor das teorias históricas”.⁹ Observa-se que Rüsen dá um destaque à utilização dos conceitos históricos porque garante que é a partir deles que se estabelecerá uma relação da Ciência Histórica com a produção das teorias históricas.

Jörn Rüsen adverte sobre a necessidade de se assinalar a diferença existente entre os conceitos históricos dos “não-históricos”, o que para ele “ocorrem

⁷ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 91.

⁸ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 91.

⁹ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 91-92.

sempre juntos no uso corrente da linguagem do conhecimento histórico e nunca são distinguindo um do outro com clareza”.¹⁰ Neste sentido, ele afirma que os conceitos são históricos quando “na designação dos estados de coisas¹¹ se referem à ‘história’ como o supra-sumo do que está sendo designado”, isto é, quando “exprimem, explícita ou implicitamente a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro”.¹² Destarte, aqui se compreende que os conceitos históricos estão sempre relacionados às situações ou estados de coisas do passado, mas o seu sentido ou sua significação sempre apontarão para o presente e para o futuro, eles não se encerram no passado. Entretanto, Rüsen afirma que os conceitos não são históricos “porque lidam com a relação intrínseca que existe no quadro de orientação da vida prática presente entre a lembrança do passado e a expectativa de futuro”,¹³ como, por exemplo, os seguintes substantivos que fazem parte da linguagem do historiador, porém não são considerados conceitos históricos: economia, trabalho, constituição, camponês, cidade, entre outros.¹⁴

Para Rüsen os conceitos “não-históricos” podem ser classificados dentro da concepção de Max Weber que utilizou a denominação de “conceitos-gêneros”, assim “eles designam nos estados de coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com outros estados de coisas independentemente de sua relevância nos processos temporais”.¹⁵ Para que esses conceitos possam se tornar históricos é necessário que eles sejam “co-designados”, ou seja, eles precisam fazer referências específicas a determinados estados de coisas do passado como nos exemplos a seguir: “economia da Antiguidade tardia”; “‘trabalho’ como forma de vida abstrata nas sociedades modernas”; “‘institucionalização constitucional’ como modelo de constituição do século XIX”; “‘camponês’ no sistema de servidão da Idade Média”; “‘cidade’ como ‘polis antiga’”.¹⁶ Ainda conforme Rüsen, esses conceitos podem ser classificados como na denominação dada por Max Weber de “tipos ideias”, porque

¹⁰ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 92.

¹¹ A expressão “estado de coisas” refere-se às informações que são obtidas através das fontes. In: RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

¹² RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 92.

¹³ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 92.

¹⁴ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 92.

¹⁵ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 92.

¹⁶ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 92.

“designam, nos estados de coisas, complexos de qualidades cuja relevância (...) transparece nas mudanças temporais do homem e de seu mundo tematizados como ‘história’”.¹⁷

Outra situação que se faz necessária distinguir segundo Rüsen e assim representar melhor os conceitos históricos “no processo cognitivo da ciência da história” são as terminologias “nomes próprios” e “categorias históricas”.¹⁸ Esta primeira assinala “estados de coisas do passado em sua ocorrência singular referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram”.¹⁹ Nomes próprios, portanto, fazem referência a uma singularidade, a exemplo: “Napoleão III, Prússia, Roma, o Partido Progressista, a Constituição outorgada de 5 de dezembro de 1848”.²⁰ Para Rüsen, nomes próprios na “maioria das vezes trata-se de designações linguísticas que já vêm do estado de coisas nas fontes”, ou esses “estados de coisas podem receber o nome mais tarde, pelos historiadores” durante a pesquisa histórica.²¹ Contudo, as categorias históricas “designam contextos temporais gerais de estados de coisas com base nos quais estes aparecem como históricos”.²² Neste sentido, elas “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas”,²³ que segundo Rüsen, na maioria das vezes não estão nas fontes mas na atividade cognitiva dos historiadores. Por isso ele assegura que as categorias históricas

não são sobrepostas às informações das fontes designadas por nomes próprios, nem lhes são exteriores: elas são isso sim, previamente dadas, na forma da tradição, juntamente com os estados de coisas do passado mais importantes para a vida prática atual. Elas estão contidas em todas as orientações temporais, nas quais a vida prática precede qualquer orientação consciente e explícita.²⁴

O historiador alemão Jörn Rüsen retoma a reflexão sobre os “conceitos históricos” para asseverar que eles “designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios, as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias

¹⁷ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 93.

¹⁸ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

¹⁹ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

²⁰ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

²¹ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

²² RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

²³ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

²⁴ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 93.

históricas”,²⁵ como se pode ver nos exemplos a seguir: “mercantilismo, bonapartismo, pietismo, reforma, Estado absolutista, cidade medieval, pólis antiga”.²⁶ Os conceitos históricos mediam os nomes próprios e as categorias históricas, como “recursos linguísticos que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal”.²⁷

Os conceitos históricos ainda

introduzem a realidade temporal nos estados de coisas designados por nomes próprios no contexto de sentido designados pelas categorias. Em relação às categorias históricas, eles possuem uma função particularizante e, em relação aos nomes próprios, uma função generalizante. Eles fazem com que interpretações históricas gerais “conviçam” com a comprovação de fatos reais. Ambas funções, tomadas em conjunto, resultam na *função de concretização histórica*.²⁸

Porém, Rüsen certifica que o status dos conceitos históricos como mediadores entre nomes próprios e categorias na prática cognitiva da Ciência Histórica enfrentam controvérsias. Essa polêmica tem de um lado “a relação do pensamento histórico ao passado mediante a qual se enuncia o que os estados de coisas realmente foram”.²⁹ E do outro, “a relação do pensamento histórico ao presente e ao futuro mediante a qual se anuncia o que os estados de coisas do passado realmente significam para orientação temporal da vida prática presente voltada para o futuro”.³⁰ Essa tensão existente nessa relação pode ser explicada pela *recordação* e a *expectativa*, que geram “o tempo como fator particular da vida humana prática, como determinante intencional da ação humana”.³¹ Para Rüsen essa tensão não representa um problema aos conceitos, pelo contrário ela deve ser dominada, aproveitada e inserida na produtividade cognitiva do historiador, porque ela sempre irá aparecer nos momentos em que se organizam linguisticamente os conceitos históricos. Esta situação afeta o professor de História em sala de aula, tendo em vista que ele precisa lidar diariamente com conceitos, nomes próprios e categorias históricas que estão entre a intersecção da recordação e da expectativa. Entretanto, para resolver essa situação em sala de aula, cabe a ele dar sentido ao

²⁵ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 94.

²⁶ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 94.

²⁷ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 94.

²⁸ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 94.

²⁹ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 95.

³⁰ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 95.

³¹ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 95.

tempo, demonstrando que as ações humanas na História estão carregadas de intenções para que assim o ensino e a aprendizagem histórica se concretizem na vida dos alunos.

Esse conflito na construção dos conceitos históricos pode ser observado ainda por meio do objetivismo e do subjetivismo do conhecimento histórico. Conforme Rüsen entende-se que o objetivismo acontece quando da “formação histórica dos conceitos pressupõe que a qualificação histórica do passado humano (...) deve ser encontrada, (...) nas fontes que manifestem, o passado”.³² Nesse caso, os conceitos seriam colhidos e construídos a partir das fontes “para se manter o mais próxima possível da linguagem das fontes”.³³ Esse fenômeno foi denominado por Rüsen como comportamento *mimético*. Já o subjetivismo quando da “formação histórica dos conceitos pressupõe que o conhecimento de relevância de um estado de coisas para a orientação temporal depende do significado desse estado de coisas para a orientação temporal da vida prática contemporânea”.³⁴ Aqui se percebe que Rüsen está defendendo suas reflexões que afirmam que os conceitos históricos devem constituir-se “nas carências de orientação do presente”.³⁵ Por isso, ele defende que a formação dos conceitos devem ser submetidas a um processo que ele designou de *construtivamente*. Porém, essa oposição na formação dos conceitos não é necessária, não obstante ele se coloca contra a visão simplista e ingênua que faz crer objetivamente “de que as fontes já conteriam, em princípio, a interpretação histórica, de que a História já está escrita diretamente nas fontes, bastando apenas lê-las – hermeneuticamente”.³⁶ Além do mais, não se pode usar esse argumento para valorizar a subjetividade construtivista dos conceitos a partir do presente.

O trabalho de construção do historiador, no qual ele ultrapassa conscientemente a linguagem das fontes, é justamente orientado pela intenção de designar o mais precisamente possível a qualidade histórica do que as fontes dizem sobre o passado. Por meio da “ampliação dos pontos de vistas” na formação histórica dos conceitos, destacam-se com precisão aquelas constelações temporais de estados de coisas do passado que a linguagem das fontes não tem como expressar.³⁷

³² RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 95.

³³ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 95.

³⁴ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 96.

³⁵ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 96.

³⁶ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 96.

³⁷ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 99.

Por tudo isso, Rüsen finaliza dizendo que a designação conceitual trata-se da *essência histórica* de um estado de coisas, isto é, aquilo que é “historicamente essencial nas manifestações do passado nas fontes (...) não aparecem nelas mesmas, mas tem de ser obtido pelo questionamento construtivo, mediante a constituição histórica das teorias”.³⁸

Ao finalizar a análise do pensamento de Rüsen sobre o conceito histórico, acredita-se, que eles irão se manter como construções teóricas, que estarão sempre relacionados com os fatos e sua utilidade será sempre medida por aquilo que se consegue extrair das fontes.

Na sequência apresentar-se-á as reflexões do historiador alemão Reinhart Koselleck a respeito daquilo que ele caracterizou como conceito histórico. O presente autor ficou conhecido como um dos fundadores e também como o principal teórico da história dos conceitos. Esse historiador declara que os “acontecimentos históricos não são possíveis sem atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transmitidas sem uma linguagem”.³⁹ Ao que isso indica que a História está presa a um campo epistemológico, linguístico e semântico que ela não pode se desvencilhar. Isto aponta para o entendimento que a efetivação da Ciência Histórica dependerá das habilidades do historiador em saber manusear de forma inteligível e admissível os recursos lexicais das locuções disponíveis ao seu favor para análise das fontes com a intenção consciente ou não de estabelecer função de orientação para a vida prática.

Ao iniciar seu texto “História dos conceitos e história social”, Koselleck menciona Epiteto afirmando que “não são os fatos que abalam os homens, mas sim o que se escreve sobre eles”.⁴⁰ As palavras possuem uma força peculiar, “sem as quais o fazer e o sofrer humanos não se experimentam nem tampouco se transmite”.⁴¹ Por isso, é relevante “saber a partir de quando os conceitos passam a poder ser empregados de forma tão rigorosa como indicadores de transformações

³⁸ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 99.

³⁹ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto Ed., Ed. da PUC Rio, 2006, p. 97.

⁴⁰ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 97.

⁴¹ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 97.

políticas e sociais de profundidade histórica”.⁴² Essa relevância é importante devido ao combate semântico “para definir, manter ou impor posições políticas e sociais em virtude das definições [que estão presentes] (...) em todas as épocas de crises registradas em fontes históricas”.⁴³

Para Koselleck foi a partir do momento que a sociedade atingiu o desenvolvimento industrial que “a semântica política dos conceitos envolvidos no processo forneceu uma chave de compreensão sem a qual os fenômenos do passado não poderiam ser entendidos hoje”.⁴⁴ Isso é possível por causa das mudanças no significado e na função que os conceitos sofrem ao longo do tempo e cabe ao historiador estar atento a essas mudanças e transformações para analisá-las e compreendê-las e assim produzir conhecimento histórico. Lembrando a afirmativa de Koselleck que não “é necessário que a permanência e alteração dos significados das palavras correspondam à permanência e alteração das estruturas por elas designadas”.⁴⁵ Com essa assertiva Koselleck alerta para o cuidado que aqueles que pesquisam história dos conceitos precisam ter para não confundir que nem sempre as alterações ou não dos conceitos alteram ou não as estruturas sociais e políticas da História.

Todavia, Koselleck ao desenvolver sua teoria acreditava que os conceitos não instruem somente sobre as singularidades de significados do passado, “eles contêm possibilidades estruturais, tratam simultaneidades como não simultaneidades, que não podem ser apreendidas por meio da sequência dos acontecimentos na história”.⁴⁶ Essas estruturas só podem ser percebidas e observadas pelo historiador na longa duração. Os conceitos “que abarcam fatos, circunstâncias e processos do passado tornam-se para o historiador social que deles se serve em sequência, categorias formais, estabelecidas como condição de existência de uma história possível”.⁴⁷

Nesse caso, Koselleck volta a afirmar que

⁴² KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto Ed., Ed. da PUC Rio, 2006, p. 101.

⁴³ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 102.

⁴⁴ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 103.

⁴⁵ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

⁴⁶ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

⁴⁷ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

Apenas por meio dos conceitos providos de capacidade de duração, de uma economia de repetição de seu uso e, ao mesmo tempo dotados de referencial empírico, ou seja, conceitos providos de uma capacidade estrutural, é que são capazes de deixar o caminho livre para uma história antes tida como “real” possa hoje se manifestar-se como possível, logrando assim também ser representada.⁴⁸

No entanto, ele acreditava que toda historiografia se movimenta em dois níveis distintos, isto é, “ou ela examina fatos já articulados linguisticamente ou ela reconstrói fatos não articulados linguisticamente no passado”,⁴⁹ Nessa primeira situação, os conceitos herdados pela tradição serviriam de acesso heurístico que possibilitaria a compreensão do passado. Na segunda situação, a História se serviria de “categorias acabadas e definidas que são aplicadas sem que possam ser identificadas nas fontes”.⁵⁰ Nos dois casos existe a evidência da diferença que predominará “entre o núcleo conceitual do passado e um núcleo conceitual contemporâneo”.⁵¹ Por isso, existe uma dinâmica entre a realidade conceitual e a realidade que está posta no nível das informações extraídas das fontes por meio da linguagem científica da Ciência da História. Ao fazer uso do método sugerido por Koselleck, o historiador tem condições de observar a justaposição das permanências e alterações dos sentidos empregados pelos conceitos no passado e no presente por meio das observações estruturais ou na longa duração.

Após a discussão das reflexões de autores alemães sobre os conceitos históricos, expõem-se neste trabalho os pensamentos do historiador francês Antoine Prost sobre essa temática.

Parte-se do seu texto “Os conceitos” em que ele faz a seguinte interrogação: “será que ela [História] dispõe de conceitos específicos?”,⁵² e ele responde dizendo que a primeira vista, a resposta é afirmativa “porque o reconhecimento do enunciado histórico não se limita à referência do passado, nem à menção de datas”.⁵³ Entretanto, existem enunciados que não fazem referências a atos e, contudo ele se serve de termos e expressões que não “pertencem a qualquer

⁴⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto Ed., Ed. da PUC Rio, 2006, p. 116.

⁴⁹ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

⁵⁰ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

⁵¹ KOSELLECK, 2006, op. cit., p. 116.

⁵² PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 115.

⁵³ PROST, 2012, op. cit., p. 115.

outro vocabulário e merecem o qualitativo de conceitos”.⁵⁴ Com essa premissa, Prost tenta convencer o leitor de que realmente a Ciência da História lança mão de expressões linguísticas que não dizem respeito a ela, mesmo assim, elas podem ser compreendidas dentro de seu contexto e no uso de suas atribuições na produção do conhecimento sobre o passado. Todavia, ele ressalta que a História é a ciência que mais toma emprestado conceitos de outras ciências sociais, asseverando que é enorme o uso de conceitos importados por ela e que quando esse empréstimo ocorre, os conceitos sofrem certa flexibilização e perdem o seu rigor, perdendo sua utilização absoluta para receber uma designação específica.⁵⁵

Ao fazer sua análise sobre os conceitos históricos, Prost utiliza a seguinte frase como exemplo: “Nas vésperas da Revolução, a sociedade francesa passava por uma crise econômica do Antigo Regime”.⁵⁶ Nesta afirmação ele observa que é possível designar a partir dela um acontecimento cronológico que pode ser somente uma expressão – *nas vésperas da Revolução*. Pode ser verificado que existem conceitos presentes na frase – *Revolução, sociedade francesa e crise econômica do Antigo Regime* – Prost assegura que o termo revolução era bastante peculiar para o período em que ele ocorreu. A expressão Antigo Regime só entrou na linguagem a partir do segundo trimestre de 1789 porque era preciso demarcar o passado. Para Prost esses conceitos aqui observados foram utilizados como elementos para datação e os mesmos não foram forjados pelos historiadores. Entretanto, os conceitos – *sociedade francesa e crise econômica* – mesmo não constituindo criações do historiador, só irão aparecer a partir do século XIX, como é o caso da expressão “sociedade francesa”, já o termo “crise econômica” surgiu somente no século XX. Eles foram pensados e articulados pelo historiador por necessidade de demonstração do passado.⁵⁷

O historiador Antoine Prost garante que os conceitos possuem certas generalidades, porque na passagem da palavra para o conceito “a palavra tem necessidade de incluir, *por si só*, uma pluralidade de significações e de experiências”.⁵⁸ Por essa razão, é possível que os historiadores encontrem conceitos que são adequados na linguagem da época observada para assinalar

⁵⁴ PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 115.

⁵⁵ PROST, 2012, op. cit., p. 126-127.

⁵⁶ PROST, 2012, op. cit., p. 115.

⁵⁷ PROST, 2012, op. cit., p. 115-116.

⁵⁸ PROST, 2012, op. cit., p. 117.

realidades do passado. Porém, o historiador pode recorrer a “conceitos estrangeiros” à época analisada porque eles podem lhe parecer mais adaptados.

Prost alerta que o historiador corre o risco de cometer certos anacronismos quando ele pensa e analisa o passado por meio de conceitos contemporâneos e admite que é inevitável essa tentação devido ao fato de que o historiador formula e estabelece “suas questões com os conceitos de sua própria época já que ele os define a partir da sociedade em que vive”.⁵⁹ Por esse motivo o historiador não deve escolher aleatoriamente entre conceitos da época e os conceitos do presente para suas abordagens, é necessário muita ponderação.

Vale ressaltar que o professor de História no exercício de suas funções em sala de aula, frequentemente corre o risco de cometer anacronismos. Entende-se aqui que a tentação descrita por Prost atinge mais facilmente esse profissional porque ele utiliza na maioria das vezes a linguagem falada e não escrita para exercer sua atividade. Por isso, ele está mais passível de errar. Logo, o professor precisa ser muito cauteloso e ponderar suas falas constantemente para evitar certas falácias no ensino de História.

De acordo com Prost, é de uma raridade que “os contemporâneos de uma época tenham tido consciência da originalidade do período em que eles viviam ao ponto de atribuir-lhe um nome naquele momento”.⁶⁰ Vejam os exemplos a seguir:

Para falar da *Belle Époque*, foi necessário ter passado pela Guerra de 1914 e ter vivido em um tempo de inflação. A expressão bem cômoda – *primeira metade do Século XX* –, para designar o período 1900-1940, surgiu apenas na década de 70. Os gregos da época *clássica* ignoravam que ela viria a merecer tal qualificativo e o mesmo se pode dizer a respeito dos gregos da época *helenística*. Somente os grandes movimentos populares, ou as guerras, é que suscitam entre os contemporâneos o sentimento de constituir um período particular, exigindo um nome: em 1789, a “Revolução” recebeu imediatamente tal denominação e os franceses de 1940 tiveram a nítida consciência de viver uma “debandada”.⁶¹

Conforme os exemplos dados na citação anterior pode se observar de “modo geral, os processos históricos, (...) as evoluções mais ou menos profundas da

⁵⁹ PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 117.

⁶⁰ PROST, 2012, op. cit., p. 117-118.

⁶¹ PROST, 2012, op. cit., p.118.

economia, da sociedade e, até mesmo, da política [os quais] são raramente percebidos no próprio momento e, ainda mais raramente, conceituados”.⁶²

Nesse ponto, Prost se assemelha a Koselleck em virtude de acreditar na distinção entre os níveis conceituais presentes na historiografia (fatos já articulados linguisticamente ou fatos não articulados linguisticamente). Porém, para Prost esses níveis não necessariamente acarretam uma diferença de ordem lógica, pois os conceitos nas duas dimensões estão na mesma operação intelectual da “generalização” ou do “resumo”.⁶³

Em uma definição mais objetiva Prost afirma que os

conceitos da história não dependem (...) [de um] tipo ideal, mas são construídos por uma série de generalizações sucessivas e definidos pela enumeração de certo número e traços pertinentes que têm a ver com a generalidade empírica, e não com a necessidade lógica.⁶⁴

Mais um exemplo dado por Prost para compreensão dos níveis e fenômenos que envolvem os conceitos presentes na frase a seguir: “crise econômica do Antigo Regime”.⁶⁵ De acordo com ele essa frase compreende pelo menos três níveis conceituais. O primeiro trata-se de uma “crise”, o termo evoca “um fenômeno relativamente violento e súbito, uma mudança súbita, um momento decisivo, mas sempre penoso ou doloroso”.⁶⁶ O segundo, trata-se de “uma crise econômica”, isso significa que ela se distingue das outras crises, como por exemplo: a social, a política, a demográfica, etc. É mais um recorte necessário à História, já que é essencial para a definição dos acontecimentos passados. E por fim, a expressão “do Antigo Regime”, que marca com precisão o fenômeno histórico analisado:

sua origem é agrícola e não industrial; sua causa é uma safra ruim; implica uma alta dos preços, portanto, um encarecimento do pão nas cidades, no momento exato em que, por falta de trigo para vender, as zonas rurais carecem de dinheiro, o que fecha o mercado rural para os produtos industriais.⁶⁷

⁶² PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 118.

⁶³ PROST, 2012, op. cit., p.118.

⁶⁴ PROST, 2012, op. cit., p.118.

⁶⁵ PROST, 2012, op. cit., p.119.

⁶⁶ PROST, 2012, op. cit., p.119.

⁶⁷ PROST, 2012, op. cit., p. 119-120.

Em relação ao o exemplo anterior, Antoine Prost declara que é perfeitamente perceptível a forma como se procede a construção do conceito histórico, “ele atinge certa forma de generalidades por ser resumo de várias observações que registram similitudes e identificaram fenômenos recorrentes”.⁶⁸ Todavia, esse exemplo não esclarece plenamente os aspectos de construção dos conceitos. Já que no conceito além das similitudes e agrupamentos comuns, também reside à ausência de “determinados traços ou presenças de traços suplementares no fenômeno estudado”,⁶⁹ em que o seu sentido não é relevante. Outrossim os conceitos históricos possuem um alcance maior, porque eles incorporam na sua argumentação ou fazem referência a uma teoria. Neste sentido, Prost irá designá-los como *tipos ideais*.

Ao ressaltar a teoria weberiana dos tipos ideais, Prost assevera que os conceitos são como abstrações “utilizadas pelos historiadores para compará-las com a realidade, (...) elas *sic* orientam a reflexão a partir da diferença entre os modelos conceituais e as realizações concretas”. Por isso, que a abstração “do tipo ideal transforma a diversidade empírica em diferenças e similitudes”,⁷⁰ dotando-as de sentido, ao mesmo tempo em que faz sobressair o geral e o específico. Neste sentido, Prost se aproxima de Rüsen, pois ambos utilizam a teoria weberiana para explicar os conceitos como abstração que tem a finalidade de explicar os eventos do passado.

O historiador francês Antoine Prost observa que os conceitos são construções abstratas que irão formar redes e como tipos ideias eles irão sobressair de sua utilização pelo historiador. Mas, no confronto que existe entre a realidade histórica e o tipo ideal, o historiador irá se deparar com outros conceitos que são opostos ou que são concordantes. Para exemplificar essa situação Prost, sugere o conceito “fascismo”, porque em torno de seu uso forma uma rede de outros conceitos que irão se opor ou concordar, tais como: “democracia, liberdade, direitos humanos, totalitarismo, ditadura, classe, nação, racismo, etc”.⁷¹

O último ponto analisado por Antoine Prost é a necessidade de se historicizar os conceitos para reposicioná-los de uma forma histórica. Aqui existem

⁶⁸ PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 120.

⁶⁹ PROST, 2012, op. cit., p.121.

⁷⁰ PROST, 2012, op. cit., p.122.

⁷¹ PROST, 2012, op. cit., p.121-122.

duas situações que devem ser levadas a cabo no momento da historicização dos conceitos. Primeiro compreender “a diferença entre a realidade e o conceito sob a qual é submetida”, porque “o conceito não é a coisa, mas o nome pelo qual ela é manifestada, (...) representada”.⁷² Segundo, entender que a “significação das palavras no passado exige ser traduzidas em uma linguagem compreensível nos dias de hoje”,⁷³ porque segundo se observa não é a permanência ou mudança de uma palavra que coincidirá com a alteração da realidade que ela designará.

Após a exposição dessas reflexões pondera-se, que mesmo percorrendo caminhos diferentes para elucidarem suas teorias sobre a formação, construção, empréstimo, apropriação e utilização dos conceitos na Ciência Histórica, Rüsen, Koselleck e Prost se esbarram em um denominador comum, ambos concordam que os conceitos são construções linguísticas, lexicais e semânticas e são imprescindíveis para a explicação histórica. Porém, os conceitos históricos não são a coisa em si, mas a sua representação. Eles são tipos ideais, são abstrações que compõem constituições realizadas a partir do presente pela observação que o historiador efetua nas fontes, e que doravante servem para aproximar o mais próximo possível da realidade histórica ou do estado de coisas do passado. Nesse sentido, fica evidente a impossibilidade de se reconstruir o passado sem o uso dos conceitos. De fato os conceitos históricos são realmente o material mais importante que serve como instrumento linguístico para o historiador. Sem conceitos, a História não seria possível.

O próximo item tem a pretensão de apresentar o conceito Idade Média construído pela historiografia ao longo dos anos, bem como analisá-lo a partir do ponto de vista dos medievalistas franceses, tendo em vista que os historiadores escolhidos para compor a próxima seção seguem esse enfoque, que narra esse período a partir da espacialidade europeia ocidental. A perspectiva assumida neste trabalho é o entendimento de que a concepção do conceito substantivo Idade Média na verdade é uma abstração idealizada e concebida por intelectuais a partir da observação das fontes e que serve para caracterizar um período da história do Ocidente.

⁷² PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 129.

⁷³ PROST, 2012, op. cit., p.129.

1.2 O CONCEITO IDADE MÉDIA NA HISTORIOGRAFIA

Ao investigar as ideias históricas de estudantes sobre um conceito histórico faz-se necessário primeiro expor as visões que os historiadores construíram sobre o mesmo através da Ciência da História, para que tais conceituações possam servir como referenciais teóricos e epistemológicos na condução da compreensão das narrativas elaboradas pelo grupo pesquisado as quais serão expostas e analisadas no capítulo II.

Durante alguns séculos a Idade Média foi desprezada pela cultura erudita ocidental. Isso ocorreu por causa da imagem que os renascentistas estabeleceram a seu respeito. Todavia, sucedeu que sua reabilitação iniciou pela visão romântica do século XIX e se estendeu pela historiografia dos *Annales* no século XX, que a partir da Nova História visitou e revisitou temas e assuntos do cotidiano e da vida privada desse momento por meio da História das Mentalidades. Foram inúmeras as publicações que surgiram na Europa durante os anos que se seguiram a esse movimento, permitindo o surgimento de importantes medievalistas como Marc Bloch, Georges Duby, Jacques Le Goff, Emanuel Le Roy Ladurie, Régine Pernoud, entre outros, só pra citar os autores franceses sem se levar em conta os medievalistas alemães ou de outras nacionalidades que se dedicaram a pesquisar a Idade Média.

A Europa foi pioneira nos estudos sobre a Idade Média e foi a partir dos europeus que o mundo ocidental concebeu seu ponto de vista sobre essa temporalidade. Nesse caso, no Brasil os estudos medievais surgiram a partir dos anos 1930, com a criação da Universidade de São Paulo – USP. Um contingente de intelectuais franceses, italianos, alemães e portugueses foi convidado para participar da estruturação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), que permitiu uma revolução na própria historiografia brasileira, e de uma forma tímida iniciou o fomento das investigações em medievalidade. Seguindo-se a estruturação da USP e conseqüentemente sua consolidação como uma das principais instituições de pesquisas do país surgiram outras universidades que começaram a realizar pesquisas centradas na Idade Média.⁷⁴ Não foi somente a USP que produziu investigações nessa área, durante o período que antecedeu os

⁷⁴ OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. *O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História*. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010, p. 101-125.

anos de 1990, outras universidades brasileiras promoveram estudos, porém eles ainda eram considerados tímidos focados nessa temporalidade.

De acordo com a historiadora medievalista Nucia Alexandra Silva de Oliveira, o momento mais importante para o desenvolvimento das pesquisas com foco medieval e em outras áreas da História ocorreu nos anos de 1990 com a expansão dos cursos de pós-graduação. Promoveu-se a partir de então a criação de vários grupos e laboratórios especializados em temas medievais, destacando o Programa de Estudos Medievais – PEM, o Laboratório de Estudos Medievais – LEME, o Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos – LEMI, o Núcleo de Estudos Mediterrâneos – NEMED, vinculados à Associação Nacional de História – ANPUH à Associação Brasileira de Estudos Medievais – ABREM. Estas instituições e grupos de pesquisas passaram a fomentar um número mais expressivo de investigações nessa área e possibilitaram o surgimento de periódicos destinados as publicações das investigações com o foco na Idade Média.⁷⁵

Em seguida será evidenciada a visão de importantes medievalistas europeus e brasileiros sobre como eles concebem o medievo. Existe no meio acadêmico uma variedade de concepções sobre determinados conceitos históricos e sobre a Idade Média há uma multiplicidade de pontos de vistas que abordam perspectivas diferentes. Não se pretende neste trabalho defender essa ou aquela interpretação, todavia as reflexões que serão expostas seguem uma direção comum, tendo em vista que elas estão focadas em conceituar a Idade Média dentro da espacialidade da Europa Ocidental.

Nesse sentido, pode se dizer que alguns medievalistas possuem uma visão peculiar sobre esse momento histórico, ou sobre que foi feito a ele, como é caso do historiador francês Jérôme Baschet, que em seu livro “A civilização feudal: do ano mil à colonização da América”,⁷⁶ apresenta a Idade Média de forma categórica afirmando que ela tem má reputação.

Talvez, mais do que qualquer outro período histórico: mil anos de história da Europa Ocidental, entre os séculos V e XV, entregues às ideias preconcebidas e a um menosprezo inextirpável, cuja função é, sem dúvida,

⁷⁵ OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. *O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História*. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010, p. 101-125.

⁷⁶ BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. Tradução Marcelo Rede. São Paulo: Editora Globo, 2006.

permitir que as épocas ulteriores forjem a convicção de sua própria modernidade e de sua capacidade em encarnar os valores da civilização.⁷⁷

Seguindo esse ponto de vista, Jérôme Baschet declara que os historiadores na sua obstinação em desafiar os “lugares-comuns” não fizeram nada contra essa situação ou fizeram pouco para reverter esse quadro. Para ele ainda impera na opinião comum associar a Idade Média com as ideias de barbárie, com o obscurantismo, com a intolerância, com a regressão econômica e a desorganização política. Ele não tem dúvidas de que os usos públicos da História associados ao jornalismo e à mídia são os responsáveis por confirmar essa visão comum, fazendo constantemente apelo às expressões “medieval” ou “medievalesco”, para qualificar uma crise econômica ou política, “um declínio de valores ou um retorno do integralismo religioso”.⁷⁸

No entanto, a historiadora e professora Maria Guadalupe Pedrero-Sánches na introdução do seu livro “História da Idade Média: textos e testemunhas”,⁷⁹ ao referir-se sobre gênese do conceito Idade Média afirma que

Entre dois momentos do acontecer histórico sempre há um período de transição, uma época média, e sobre essa etapa volta-se toda uma série de conjeturas, matizes e restrições que dificultam endossar totalmente um ou outro dos extremos que se aproximam e se confundem.⁸⁰

Por se situar entre a Antiguidade Clássica e o Período Moderno, a Idade Média tornou-se esse momento de transição onde fora considerada pelos homens da Reforma, do Iluminismo e da Revolução Francesa como retrocesso diante do mundo greco-romano e atrasado diante da modernidade. De acordo com Pedrero-Sánches os homens dos períodos referenciados viram na Idade Média apenas “ignorância, obscurantismo, servidão, feudalismo” e acrescenta que para eles essa interposição era entendida como “séculos de decadência e trevas que não mereciam a atenção dos espíritos cultivados”,⁸¹ a representação desses homens não lhes permitiram observar nada de novo ou criativo no medievo.

⁷⁷ BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. Tradução Marcelo Rede. São Paulo: Editora Globo, 2006, p. 23.

⁷⁸ BASCHET, 2006, op. cit., p. 23.

⁷⁹ PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

⁸⁰ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 15.

⁸¹ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 15.

Para Pedrero-Sánchez o que se assinala como “Idade Média designa uma longa etapa da história da humanidade ou mais concretamente da Europa, entre os séculos IV e XV”.⁸² Essa periodização é clássica, porém ela também é falha porque faz parte de uma racionalização que esbarra numa visão eurocêntrica do mundo. Quando a autora afirma que a Idade Média é uma etapa da história da humanidade, na verdade ela está se posicionando dentro da tradição dos medievalistas europeus que adotam nas suas reflexões um padrão eurocêntrico para explicar o mundo. Destaca-se aqui que durante muito tempo ao referir-se sobre essa temporalidade, a história dos povos que habitam o Oriente era esquecida pela historiografia. Não foi somente a Europa que atravessou o período medieval como é demonstrado no conceito anterior. Mas essa visão clássica foi estabelecida e quando se fala em Idade Média logo se entende que se está referindo a Europa Ocidental.

Todavia, o historiador Jacques Le Goff afirma que a racionalização do tempo em períodos oferece vantagens porque permite uma abordagem científica do “conhecimento do passado em relação ao presente porque o período ocupa um lugar na cadeia temporal”.⁸³ Contudo, acredita que essa forma de dividir o tempo oferece riscos, o historiador pode simplificar e até mesmo achatam as realidades históricas que qualquer período histórico apresenta ou representa. Mesmo assim, a Idade Média não escapa da obrigação de se definir, de se distinguir dos outros momentos da história ou até mesmo de matizar sua temporalidade.

De acordo com Pedrero-Sánchez, ao longo dos anos o conceito Idade Média foi cunhado juntamente com seus derivados “medieval”, “medievalismo”, “medievalidade”, “medievo” e “tempos médios”, adquirindo conotações cheias e carregadas de significados preconceituosos que foram assimilados pela linguagem popular.⁸⁴

Todavia, para a historiadora Néri de Barros Almeida

a Idade Média foi um período da história do Ocidente caracterizado pelo controle da aristocracia sobre o campesinato, por meio da força das armas

⁸² PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 15.

⁸³ LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. 4ª ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 11.

⁸⁴ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 15.

e com o apoio do clero que, manipulando medos de fundamentação religiosa, garantiam o controle ideológico e a submissão da sociedade.⁸⁵

Conforme essa pesquisadora nenhum outro período da história da humanidade pode ser caracterizado dessa forma, e essa síntese “é reconhecida, sem remorsos, como válida e suficiente para a Idade Média”.⁸⁶ Entretanto, na sua visão a reabilitação desse período perpassa pelo seu “exotismo”, porque “o valor da Idade Média passa a residir em sua capacidade de nos revelar suas entranhas mágicas e maravilhosas que acolhem e dão vida a formas e experiências sociais desconhecidas”.⁸⁷ Na sua compreensão, Néri de Barros Almeida afirma que o exotismo foi o grande responsável pelo despertar pela Idade Média, isso indica que na necessidade de encontrar o maravilhoso, o diferente, o estranho e até mesmo o exótico no mundo medieval europeu, os historiadores se dedicaram a pesquisas que valorizavam aquilo que servia de contraste com a sua sociedade. Nesse caso, a crítica da historiadora está relacionada à motivação dessas pesquisas, que embora tenha auxiliado na reabilitação da Idade Média, partiam de uma visão preconceituosa por parte dos próprios historiadores.

No caso do medievalista francês Jacques Le Goff que em seu livro “Para um novo conceito de Idade Média”,⁸⁸ afirma que esse período

é, pelo menos para as sociedades ocidentais, não um vazio ou uma ponte, mas um grande impulso criador cortado por crises, graduado por deslocamentos no espaço e no tempo, segundo as regiões, as categorias sociais, os setores de atividade, diversificada nos seus processos.⁸⁹

O conceito acima demonstra o otimismo do historiador frente àquilo que ele chamou de gênese da Europa, isto é, na sua percepção as bases da cultura europeia foram forjadas no mundo medieval. Segundo Pedrero-Sanches, Le Goff consegue enxergar aí o momento da criação da Idade Moderna com todas as contribuições do medievo tais como: “a cidade, a nação, o Estado, a universidade, o moinho, a máquina, o relógio, o livro, o garfo, o vestuário, a pessoa, a consciência,

⁸⁵ ALMEIDA, Néri de Barros. *A Idade Média entre o “poder público” e a “centralização política”*: itinerários de uma construção historiográfica. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 26, nº 43, jan/jun, 2010, p. 51.

⁸⁶ ALMEIDA, 2010, op. cit., p. 51.

⁸⁷ ALMEIDA, 2010, op. cit., p. 51.

⁸⁸ LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1980.

⁸⁹ LE GOFF, 1980, op. cit., p. 12.

[e] a revolução”.⁹⁰ Jacques Le Goff logra perceber que a modernidade estava totalmente amparada em instrumentos e em instituições que nasceram na Idade Média.

Em um ensaio publicado em 2007 no Brasil com o título “As raízes medievais da Europa”,⁹¹ Le Goff apresenta a Idade Média como

época do aparecimento e da gênese da Europa como realidade e como representação e que constitui o momento decisivo do nascimento, da infância e da juventude da Europa, sem que os homens desses séculos tenham a ideia ou a vontade de construir uma Europa unida.⁹²

Nessa perspectiva, o referido autor continuava a insistir com sua tese de que a Idade Média existiu para além da clássica periodização estabelecida pela historiografia que a limita no período de mil anos (V-XV). Para esse historiador quando se pensa o medievo como gênese que constituiu a Europa Ocidental, são observados elementos históricos e culturais que extrapolam essa demarcação temporal. No seu ponto de vista, esse período da história da humanidade iniciou-se com a decomposição do Império Romano no século V, mas o seu final foi para além do século XVIII, e só terminou após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, porque somente esses eventos conseguiram transformar de forma significativa as marcas da medievalidade presentes na Europa até então. Por esse motivo, Le Goff chegou a chamar esse período de uma longa e bela Idade Média.⁹³

A historiadora Pedrero-Sánchez concorda com essa visão, apesar de conceituar o Medievo dentro da clássica visão de um milênio, ela justifica que existem inúmeros “elementos de longa duração que dificultam determinar limites exatos entre”⁹⁴ o fim da Idade Média e o começo da Modernidade. Para reforçar sua perspectiva Pedrero-Sanchez cita Geoffrey Barraclough, que apresenta em seu livro “Europa: uma revisão histórica” a seguinte afirmação:

aquilo que – com precisão duvidosa – se chama Idade Média é em substância o estudo dos alicerces sólidos sobre os quais a civilização europeia existente hoje no Oriente e no Ocidente foi erigida; é a matriz onde

⁹⁰ PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 16.

⁹¹ LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. 2ª ed. Tradução Jaime A. Clasen. Editora Vozes: Petrópolis-RJ, 2007.

⁹² LE GOFF, 2007, op. cit., p. 11.

⁹³ LE GOFF, 2013, op. cit., p. 22-88.

⁹⁴ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 26.

as tradições profundas e os valores inerentes da civilização moderna foram moldados.⁹⁵

Na citação acima o historiador inglês Barraclough comunga com a mesma visão de Jacques Le Goff, pois ambos acreditam e concordam que a modernidade está alicerçada no período medieval.

Continuando a reflexão sobre o surgimento do conceito Idade Média, expõem-se a análise de Pedrero-Sánchez que assegura seu aparecimento pela primeira vez no século XV, entretanto, os estudos em História Medieval só foram possíveis a partir do século XIX. O nascimento do conceito está intimamente relacionado com o contexto italiano da Renascença, todavia a historiadora afirma que já existiam obras importantes, porém de caráter isolado que faziam referências a Idade Média. Para ela foi o humanista Flávio Biondo quem indica pela primeira vez a existência de uma unidade entre o período que marca os séculos V e XV, mas “foi o bispo de Alesia, Giovanni Andrea de Busi, quem utilizou a expressão [*media tempestas*] pela primeira vez em 1469”.⁹⁶

No tocante à investigação do nascimento do conceito Idade Média, Jacques Le Goff acredita que o humanista italiano Francesco Petrarca no século XIV foi o responsável por usar pela primeira vez a expressão *médium tempus* ou *media tempora* com a finalidade de designar que alguma coisa havia chegado ao fim e outra havia começado.⁹⁷

Doravante, as expressões em latim como *medium aevum*, *media tempestas* e *medae aetas* irão aparecer em trabalhos de historiadores e filólogos ao longo dos séculos XVI e XVII. Conforme Pedrero-Sánchez o termo existe desde o século XV, “porém não se tinha produzido um autêntico interesse por esse período da história da humanidade” até então, o que se nota era um total desprezo por essa época, pelos homens da Renascença, que afirmavam que os tempos médios haviam adulterado a “língua de Horácio e de Cícero”.⁹⁸ No entanto, o momento mais crucial desse desprezo foi o século XVIII, o Iluminismo e o Racionalismo desse período “acreditavam orgulhosamente no progresso ilimitado da espécie humana, acusando

⁹⁵ BARRACLOUGH *apud* PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 23.

⁹⁶ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 18.

⁹⁷ LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. 4ª ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 27.

⁹⁸ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 18-19.

a Igreja de paralisia, imobilismo e irracionalidade”,⁹⁹ associando a Idade Média à “Idade das Trevas” e lugar de opressão feudal. De acordo com Le Goff, os iluministas acrescentavam a suas críticas a esse período por acreditar que de fato nele reinava o obscurantismo religioso e intelectual.¹⁰⁰

Ao analisar a expressão Idade das Trevas, Néri de Barros Almeida afirma que isso não se tornou uma adjetivação simples, mas que esse epíteto se transformou em uma verdadeira “idéia-tese capaz de explicar mil anos da história ocidental”.¹⁰¹ E acrescenta que o desprezo pela Idade Média não ficou apenas nas suas teias tenebrosas, mas ele pode ser observado nas luzes que durante muitos anos se lançou sobre ela durante sua reabilitação porque os pesquisadores só conseguiam enxergar o sua excentricidade.

Apesar disso, o historiador Jacques Le Goff certifica que

até o fim do século XVIII, a imagem dominante da Idade Média, elaborada e imposta pelos humanistas e depois pelos filósofos das Luzes, era de uma idade bárbara e obscurantista, dominada pelos senhores incultos e predadores e por uma Igreja opressiva e que desprezava o verdadeiro saber. Era uma idade de trevas, definida em inglês como *Dark Ages*, “tempos sombrios”.¹⁰²

Somente no século XIX é que a visão sobre a Idade Média começou a ser modificada, porque ela passará da incompreensão e do desprezo para a admiração e exaltação. Para Pedrero-Sánchez foram as correntes de pensamentos dominantes na Europa no século XIX que contribuiriam para essa renovação, assim o nacionalismo, o romantismo, o cientificismo e o liberalismo ajudaram a modificar a visão dos séculos anteriores sobre os tempos medievais. O nacionalismo despertou a necessidade de se buscar as raízes nacionais europeias, porque elas são encontradas como identidade na Idade Média. Já o romantismo irá ressaltar as virtudes do indivíduo que serão encontrados no homem medieval: “o cavalheirismo, a paixão e o amor cortês”.¹⁰³ Os intelectuais do século XIX se interessaram pela arte medieval, pelo gótico, pela literatura, pelos poemas nacionais e anônimos, pelos

⁹⁹ PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 19.

¹⁰⁰ LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. 4ª ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 27-28.

¹⁰¹ ALMEIDA, Néri de Barros. *A Idade Média entre o “poder público” e a “centralização política”*: itinerários de uma construção historiográfica. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 26, nº 43, jan/jun, 2010, p. 50.

¹⁰² LE GOFF, 2013, op. cit., p. 12-13.

¹⁰³ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 20.

heróis e santos, pelos cruzados e pelos cavaleiros, pelas lendas, entre outros. Esse interesse permitiu ao século XIX criar obras cujos personagens ou protagonistas eram figuras forjadas na Idade Média como: “*Fausto* de Goethe, *O corcunda de Notre-Dame* de Victor Hugo, *Ivanhoé* de Walter Scott”¹⁰⁴ e outros romances históricos.¹⁰⁵

Os estudos medievais no século XX experimentaram do mesmo progresso que as ciências sociais. Da mesma forma que a História se modificou, se transformou numa profusão de teorias e métodos, a História Medieval avançou. De acordo com Pedrero-Sánchez, apesar da limitação das fontes não permitirem a aplicação de determinados postulados das ciências sociais, como é o caso da estatística, os estudos medievais foram profundamente afetado pelos novos tratados que surgiram na historiografia no século XX, e a partir daí surgiram trabalhos que olharam para a Idade Média com abordagens diversas: história econômica, história demográfica, história social, história das ideias políticas, história das instituições, história das mentalidades e história cultural. Não se pode deixar de lembrar que outros movimentos e teorias intelectuais influíram sobre esses estudos e são eles: o marxismo, o estruturalismo, a Escola dos *Annales* e *New Economic History*.

Não obstante, a professora Pedrero-Sánchez chega à conclusão que o “traço mais óbvio da Idade Média não é a unidade, mas a dicotomia, a mobilidade”,¹⁰⁶ e acrescenta que só será possível a compreensão do desenvolvimento da Europa medieval se se levar em conta todas as suas interações com o Oriente. Não há uma homogeneidade que cobre todo esse período delimitado, existem diferenças econômicas, políticas, sociais e mentais que divergem dos homens do século VIII, em relação aos homens do século XIV.¹⁰⁷

Em 2010 foi lançado na Europa o extenso livro “Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos”,¹⁰⁸ que é o volume um de uma série de três outros que foram dirigidos pelo escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano Umberto Eco. Na introdução desta obra o referido autor se posiciona criticamente contra os estereótipos que foram construídos sobre o medievo, pela literatura, pelos manuais

¹⁰⁴ PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 20.

¹⁰⁵ Ver também LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. 4ª ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 28-29.

¹⁰⁶ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 23.

¹⁰⁷ PEDRERO-SÁNCHEZ, 1999, op. cit., p. 26.

¹⁰⁸ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010.

escolares, pela televisão e pelo cinema.¹⁰⁹ O que é estranho, pois foi ele um dos responsáveis pela construção dessa visão, já que se tornou um dos maiores divulgadores da cultura histórica do mundo medieval por intermédio de seus romances ficcionais ambientados nesse período, que foram adaptados para cinema, como foi o caso do romance “O Nome da Rosa” de 1980. A obra acadêmica citada no início do parágrafo foi escrita para atender a demanda do público leigo e especializado. Os autores convidados para compor tal livro são formados por intelectuais que fazem parte de um grupo de especialistas italianos em assuntos e temas medievais.

Portanto, para Umberto Eco a Idade Média se define como

período que começa quando o Império Romano se dissolve e que, fundindo a cultura latina, tendo o cristianismo como aglutinante, com a dos povos que pouco a pouco foram invadindo o império, dá origem ao que hoje chamamos Europa, com as suas nações, as línguas que ainda hoje falamos e as instituições que, apesar de mudanças e revoluções, são ainda as nossas.¹¹⁰

Todavia, ao apresentar esse período Umberto Eco preferiu adotar uma via contrária, isto é, ao invés de perguntar o que é a Idade Média, escolheu afirmar aquilo que ela não é na tentativa de desconstruir a visão obscura que foi e é mantida pelos usos públicos da História através do *mass media*.

Para começar sua desconstrução Umberto Eco assegura que a “Idade Média não é um século”,¹¹¹ e nem um período que fosse possível perceber de forma bem distinta sua definição e suas características, assim como são percebidas as do Renascimento, o Barroco e o Romantismo. Assevera ainda que por ter sido delimitada ente 476 (desintegração do Império Romano) e 1492 (descobrimiento da América e da expulsão dos mouros da Espanha) essa etapa da História é muito longa e seria impossível que o “modo de viver e pensar se tenha mantido imutável ao longo de um período tão extenso”.¹¹² Para ele são muitos os fatos históricos ocorridos durante esses mil e dezesseis anos da História que vão

¹⁰⁹ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 3.

¹¹⁰ ECO, 2010, op. cit., p. 3.

¹¹¹ ECO, 2010, op. cit., p. 3.

¹¹² ECO, 2010, op. cit., p. 3.

(das invasões bárbaras ao renascimento carolíngio e ao feudalismo, da expansão dos árabes ao nascimento das monarquias europeias, das lutas entre a Igreja e o império às Cruzadas, de Marco Polo a Cristóvão Colombo, de Dante à conquista de Constantinopla pelos turcos).¹¹³

Com esse olhar, Umberto Eco se assemelha aos medievalistas franceses e brasileiros citados, que acreditam que durante o medievo não houve uma coesão tão longa, já que as peculiaridades desse período não se encerraram tão logo se chegou ao século XVI. Ao defender essa convicção Umberto Eco atesta que nesse período ocorreram muitas “idades médias” e já que é necessária uma data tão rígida para caracterizar o período medieval, que pelo menos se tenha um pouco de consideração com algumas viragens que acontecem na História.¹¹⁴

Abre-se um parêntese neste ponto do texto para observar que em torno da discussão exposta sobre qual duração ou cronologia seria mais apropriada para designar a Idade Média ocidental, existe o educador da escola básica que em meio a essa problemática precisa se posicionar diante do material didático por ele utilizado e diante dos seus alunos. Acredita-se que sua escolha, nesse caso, representa um problema porque se ele disser aos estudantes que a Idade Média continua para além do século XV e o material didático com que ele trabalha não abordar essa discussão, seus alunos podem ficar confusos quanto aos conteúdos contidos nos livros por eles utilizados. Por outro lado, se ele não mencionar que após o século XV a Europa conservou resquícios dos elementos culturais medievais por mais alguns anos, impossibilita a eles perceberem por meio desse problema o dinamismo da Ciência Histórica. Por isso, o professor de História se torna responsável por problematizar ou não os conceitos históricos utilizados para o ensino da disciplina em sala de aula.

Seguindo a crítica de Umberto Eco ao conceito em questão, em que ele sustenta que a “Idade Média não é um período exclusivo da civilização europeia”.¹¹⁵ Não se deve esquecer e nem perder de vista que nesse mesmo momento o Império Romano do Oriente mantinha viva por meio do esplendor de Bizâncio, que durou por mil anos, as características do Antigo Império Romano após a queda da cidade Eterna. Umberto Eco acrescenta que, nestes mesmos séculos floresceu fora do Ocidente a civilização árabe, e ela foi a responsável pela preservação e transmissão

¹¹³ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 3-4.

¹¹⁴ ECO, 2010, op. cit., p. 4.

¹¹⁵ ECO, 2010, op. cit., p. 4.

aos europeus dos clássicos da filosofia antiga. Salieta ainda que a presença da cultura judaica no contexto do mundo cristão e muçulmano existente na Península Ibérica durante os séculos VIII até o XV serve para derrubar a ideia de que havia uma única cultura europeia homogênea existente durante os séculos do medievo. Com isso, Umberto Eco se posiciona contra a visão eurocêntrica do mundo e contra a velha ideia de que a Idade Média pertence somente a Europa Ocidental.

Ele prossegue fazendo a seguinte declaração: os “séculos medievais não são a Idade das Trevas, as *Dark Ages* dos autores anglófonos”.¹¹⁶ Ele até acredita que essa ideia pode ser aplicada em parte ao período que se estende da fragmentação do Império Romano até o renascimento Carolíngio. Esses séculos foram de fato marcados por “decadência física e cultural agitados por terrores sem fim, fanatismo, intolerância, pestilências, fomes e carnificinas”.¹¹⁷ Tudo isso ocasionados por causa das migrações germânicas que adentraram as fronteiras do Império Romano. Todavia, para ele as raízes da cultura europeia, como a língua, por exemplo, surgiram nesses séculos “escuros”, como também, foi nessa fase da História da humanidade que surgiram alguns dos intelectuais como, Boécio, Beda, Alcuíno e João Escoto Erígena. Foi no período medieval que várias das invenções do mundo antigo foram aperfeiçoadas, como foi o caso dos instrumentos utilizados na agricultura que após o ano 1000, ganharam impulso devido a uma revivescência agrícola que permitiu o aumento no cultivo e a diversificação de novos produtos naturais introduzido na dieta europeia.¹¹⁸

Na tentativa de desconstrução do estereótipo sobre o medievo Umberto Eco reitera que a “Idade Média não tinha só uma visão sombria da vida”.¹¹⁹ Apesar de que no mundo medieval, encontram-se igrejas românicas que estão repletas de figuras como diabos e suplícios infernais que celebram o triunfo da morte, onde podem ser encontradas procissões realizadas por bandos de mendigos e leprosos que circulavam fanaticamente entre os campos e os burgos. Entretanto, é possível encontrar nesses séculos a figura dos *goliardos* que celebravam a alegria de viver,

¹¹⁶ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 5.

¹¹⁷ ECO, 2010, op. cit., p. 5.

¹¹⁸ ECO, 2010, op. cit., p. 5.

¹¹⁹ ECO, 2010, op. cit., p. 10.

por meio de seus poemas e canções.¹²⁰ Para esse autor a Idade Média foi um período de luz que se mesclavam com as cores:

uma sinfonia de vermelho, azul, ouro, prata, branco e verde, sem esbatidos nem claros-escuros, em que o esplendor é gerado pelo acordo geral em vez de se fazer determinar por uma luz que envolve as coisas por fora ou de fazer escorrer a cor para fora dos limites da figura.¹²¹

Ele se defende dizendo, mesmo que a civilização do medievo que “vivia em ambientes escuros, florestas, câmaras de castelos, compartimentos estreitos mal iluminados pelas lareiras”,¹²² não deve ser “julgada não só pelo que é, mas também pela maneira como se representa”.¹²³ Que nesse caso, para ele representava-se com muitas cores.

Ainda assevera que a “Idade Média não é uma época de castelos torreados como os da Disneylândia”.¹²⁴ A maioria dos castelos que se conhece na verdade foram construídos no Renascimento e não na época feudal. Na sua definição “o castelo feudal consiste numa estrutura de madeira erguida numa elevação do terreno (ou num aterro propositadamente preparado, a mota) e rodeada por uma trincheira defensiva”.¹²⁵ Somente no século XI é que foi construído em torno dele as muralhas para uma maior proteção. Com frequência essas muralhas eram feitas de paliçadas que serviam para refugiar os camponeses e seus animais em tempos de ataques. Isto significa que a Idade Média não foi um período de castelos fabulosos.¹²⁶

Entretanto, esse autor garante que a “Idade Média não ignorou [sic] a cultura Clássica”.¹²⁷ Ainda que muitos textos e autores antigos tenham se perdido, uns poucos medievais conheciam Virgílio, Horácio, Cícero, Ovídio, Terêncio, Sêneca, Claudiano, Salústio, entre outros. Esses autores não eram conhecidos por todos que sabiam ler porque suas obras ou alguns manuscritos poderiam existir

¹²⁰ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 10.

¹²¹ ECO, 2010, op. cit., p. 10.

¹²² ECO, 2010, op. cit., p. 11.

¹²³ ECO, 2010, op. cit., p. 11.

¹²⁴ ECO, 2010, op. cit., p. 11.

¹²⁵ ECO, 2010, op. cit., p. 11-12.

¹²⁶ ECO, 2010, op. cit., p. 12.

¹²⁷ ECO, 2010, op. cit., p. 12.

numa em outra biblioteca não, eles eram escassos. Entretanto, o autor na sua análise diz que o que havia de fato nos mosteiros era uma sede de conhecimento.¹²⁸

Por isso, Umberto Eco assegura categoricamente que a “Idade Média não repudiou a ciência da Antiguidade”.¹²⁹ Os medievais ocidentais, não possuíam elementos que os permitiam ir além daquilo que lhes estavam impostos pelas suas limitações, todavia Umberto Eco atesta que

Até um estudante do liceu pode facilmente deduzir que, se Dante entra no funil infernal e, quando sai pelo outro lado, vê estrelas desconhecidas no sopé da montanha do Purgatório, isso significa que ele sabia perfeitamente que a Terra era esférica e escrevia para leitores que também o sabiam. Mas dessa opinião tinham sido Orígenes e Ambrósio, Beda, Alberto Magno e Tomás de Aquino, Roger Bacon e João de Sacro Bosco. Só para mencionar alguns.¹³⁰

Para esse historiador foram as interpretações positivistas do século XIX que defenderam a ideia “que a Idade Média rejeitou todos os achados científicos da Antiguidade Clássica para não contradizer a letra das Sagradas Escrituras”.¹³¹

Se os medievais não repudiaram a “ciência” da Antiguidade, eles foram capazes de ir “além dos limites da sua aldeia” e não eram estáticos como muitos acreditam.¹³² As peregrinações permitiram a locomoção das pessoas, até mesmo os mais humildes podiam ir de um local para outro na Europa. Essas viagens levavam à Jerusalém, Santiago de Compostela ou a qualquer outro santuário existente naquele momento.¹³³ Por isso, a perspectiva de que os medievais eram fixos em suas terras não se sustenta, eles de fato se atreviam ir além dos limites de suas aldeias.

A “Idade Média não foi apenas uma época de místicos e rigoristas”,¹³⁴ com essa afirmação Umberto Eco lança a discussão da existência de comportamentos que fugiam ao controle da Igreja, ou eram uma forma de transgressão a este. Apesar de ter sido um período marcado pela presença da Igreja, das abadias, dos grandes mosteiros e dos bispos da cidade, não foi uma época só de atitudes austeras. Foi nesse momento que o amor romântico e idealizado nasceu, mesmo que fosse um amor casto, era obsessivo. Foi nesse

¹²⁸ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 12.

¹²⁹ ECO, 2010, op. cit., p. 12.

¹³⁰ ECO, 2010, op. cit., p. 13.

¹³¹ ECO, 2010, op. cit., p. 12.

¹³² ECO, 2010, op. cit., p. 15.

¹³³ ECO, 2010, op. cit., p. 15.

¹³⁴ ECO, 2010, op. cit., p. 15.

período que, uma vez ao ano em determinadas localidades o carnaval era permitido ao “povo miúdo”, que não poupavam palavras obscenas e nem a descrição de práticas indignas. Umberto Eco alega que esse período da História é contraditório entre aquilo que se pregava e o que realmente se praticava.¹³⁵

Tendo em vista a existência de certa liberdade ao controle da Igreja, pode-se afirmar como Umberto Eco que a “Idade Média não (...) [foi] sempre misógina”.¹³⁶ Não obstante a mulher ser constantemente apontada como fomentadora do pecado e alguns padres se manifestarem com profundo horror diante da sexualidade, a ponto de recorrerem a autocastração, foi nessa fase da História que o amor cortês idealizou uma das formas “mais apaixonadas glorificação da mulher”.¹³⁷

Apesar de ter sido idealizada pelo amor cortês, muitas mulheres medievais foram mortas na fogueira acusadas de bruxaria. Todavia, Umberto Eco esclarece que a Idade Média “não foi a única época iluminada por fogueiras”.¹³⁸ Não queimou pessoas na fogueira apenas por motivos religiosos, “mas também por motivos políticos”, como foi o caso de Joana D’Arc e muitas outras execuções que se seguirão nos séculos XVI até o XVIII.¹³⁹ Isto significa, que na modernidade se queimou mais pessoas que durante o medievo. No entanto, este primeiro leva a fama de ter sido um local iluminado por muitas fogueiras purificadoras.

Essas declarações fazem parte da tentativa de Umberto Eco problematizar as velhas questões em torno da Idade Média, para a partir de então superar estereótipos e as representações negativas que porventura ainda existam sobre essa temporalidade.

Ao analisar no decorrer deste item os autores anunciados, pôde-se observar que alguns deles convergem para pontos de vistas em comum, como é o caso de Jérôme Baschet, Jacque Le Goff, Maria Guadalupe Pedrero Sanchez e Geoffrey Barraclough que compreendem a Idade Média como o momento do nascimento da Europa Ocidental. Ficou evidente nesses pensadores que as bases da cultura europeia como se conhece hoje estavam em ebulição nos anos denominados como medievo ou medieval. Em outro aspecto os autores Baschet e

¹³⁵ ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 15.

¹³⁶ ECO, 2010, op. cit., p. 17.

¹³⁷ ECO, 2010, op. cit., p. 17.

¹³⁸ ECO, 2010, op. cit., p. 18.

¹³⁹ ECO, 2010, op. cit., p. 18.

Eco concordam que se ainda existe uma visão negativa da Idade Média entre o público leigo a grande responsável por essa manutenção é a mídia, porque ela faz um constante uso público da História.

Observa-se ainda que todos os autores compartilham da mesma visão eurocêntrica sobre a Idade Média. A construção desse conceito pela historiografia traçou essa imagem da História da humanidade, porque quando se evoca a representação desse período há um silêncio ou um esquecimento em relação ao Oriente. Conforme foi exposto, não existe menção a história do Islã, de Bizâncio, dos mongóis e outros povos que influenciaram direta e indiretamente na constituição do Ocidente e que o referido conceito não abraça. Na crítica a essa imagem idealizada do Ocidente os autores Shohat e Stam declaram que mesmo havendo um discurso triunfalista do eurocentrismo, que existe desde época de Platão até a criação da OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte, equiparando a História com o avanço da razão ocidental, não se deve esquecer que a Europa não é “pura” em si, isto é, ela foi influenciada por uma série de culturas ou povos que possuem sua origem no Oriente, como não se pode deixar de lembrar que ela não foi homogênea culturalmente durante toda a Idade Média.¹⁴⁰

Analisou-se neste trabalho uma Idade Média construída pela visão de intelectuais ao longo dos anos e notou-se que essa construção faz parte da dinâmica existente entre o pesquisador, os documentos e as palavras. Como foi afirmado atrás, o conceito não é a coisa em si, todavia representa a coisa. Pensar a Idade Média na atualidade se tornou algo mais fácil, porque nos dias atuais o politicamente correto, o multiculturalismo, o pluriculturalismo, a globalização não permitem mais um olhar depreciativo sobre esse período. Pelo menos entre os intelectuais o mundo medieval já não possui essa carga dramática negativa, e a prova dessa situação é o grande aumento de pesquisas históricas pautadas nos assuntos e temas da Idade Média que crescem a cada dia nas universidades brasileiras, e o aumento no número de encontros, simpósios e congressos realizados para discutir e apresentar essas pesquisas.

A Idade Média virou um modismo. Tudo isso só foi possível por causa da *cultura histórica* presente na sociedade atual. Por essa razão, na sequência deste trabalho, esta categoria de análise será apontada a partir das reflexões do

¹⁴⁰ SHOCHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 38.

historiador alemão Jörn Rüsen, porque se espera que ela permita compreender a forma como a sociedade contemporânea lida com o passado, bem como se apropria dele para auxiliar na vida prática.

1.3 AS IMPLICAÇÕES DA CULTURA HISTÓRICA

A Idade Média não escapa das influências da cultura histórica. A construção deste conceito passa pelas três dimensões desta categoria conforme aponta o historiador Jörn Rüsen, a saber: a dimensão política, a dimensão estética e a dimensão cognitiva. No entanto, não se iniciará esse item discutindo essas categorias, mas antes, deve-se assimilar a relação existente entre a Ciência Histórica e a vida prática.

Para entender aquilo que Jörn Rüsen denomina como cultura histórica (*Geschichtskultur*), é necessário primeiro a compreensão da “constituição do pensamento histórica na vida prática”.¹⁴¹ No primeiro capítulo do seu livro *Razão Histórica*, Rüsen deixa claro a sua concepção de uma matriz disciplinar¹⁴² para a Ciência Histórica em que ele acredita existir uma relação íntima entre a ciência especializada e a vida prática.

Para esse autor a História como ciência começa e termina na vida prática (*lebenpraxis*)¹⁴³. A matriz disciplinar apresentada por Rüsen se mostra circular. Seu ponto de partida para reflexão dos fundamentos da História na vida prática pressupõe *interesses* que surgem na vida prática e fazem parte das carências de orientação que o homem possui para poder viver e direcionar-se no tempo pelo passado sempre perspectivando o seu futuro. Em seguida esses interesses irão se transformar em *ideias* as quais no campo da ciência especializada se tornam as perspectivas orientadoras da experiência do passado. Essas ideias ainda no campo da ciência passarão pelos critérios dos *métodos* e estes fazem parte das regras da pesquisa empírica, e nessa dialética eles irão se transformar como produto nas *formas* de apresentação do conteúdo histórico válido, que volta para vida prática em formato de *funções*, que irão orientar existencialmente a vida prática.¹⁴⁴

Entendida a forma como Jörn Rüsen concebe a produção do conhecimento histórico, partir-se-á para compreensão da consciência histórica

¹⁴¹ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 53.

¹⁴² Matriz disciplinar é um termo que Rüsen tomou emprestado de Thomas Kuhn, o qual também pode ser compreendido como paradigma, e foi definido como “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada”. In: RÜSEN, 2001, op. cit., p. 29.

¹⁴³ Vida prática é entendida nesse caso como “mundo vital” ou “munda da vida”, termo que Rüsen extraiu de E. Husserl. In: RÜSEN, 2001, op. cit., p. 57.

¹⁴⁴ RÜSEN, op. cit., 2001, p. 29-35.

(*Geschichtsbewusstsein*)¹⁴⁵ como um fenômeno do mundo da vida, isto é, “como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática”.¹⁴⁶ Por isso Rüsen conceitua a consciência histórica como

a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo.¹⁴⁷

A primeira análise que se tem que ter é o fato de que a consciência histórica não precisa ser necessariamente consciente, entretanto, é por meio dela que o homem age no tempo a partir de sua experiência do tempo. Segundo, compreender que todo ser humano tem consciência histórica porque todos são capazes de interpretar passado. Deve-se levar em conta que a História nas suas várias vertentes é apenas uma forma de consciência. Comentando o conceito acima Luís Fernando Cerri afirma que a consciência histórica é na verdade o tempo significado, isto constitui a premissa de que o passado faz sentido para o homem. Dar sentido ao tempo está intimamente relacionado com a existência e com a identidade humana.¹⁴⁸

Partindo dessa visão estabelecida por Rüsen, pode-se afirmar então que existe uma necessidade na humanidade em produzir histórias, isto é, para viver o ser humano precisa narrar muitas histórias. Para explicar quem ele é, é necessário narrar, para explicar de onde ele veio, é necessário narrar, etc. O ser humano constantemente está narrando para poder explicar sobre sua vida e sua existência, quando ele narra, ele cria histórias. Narrar, portanto é uma condição antropológica a que o homem não pode se furtar, por isso a necessidade da narrativa histórica.

De acordo com Rüsen “o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o caso”.¹⁴⁹ Isto significa que o homem não pode se apropriar do mundo em seu estado puro, dado, mesmo

¹⁴⁵ Os quatro tipos de consciência histórica estabelecidos por Rüsen serão apresentados e discutidos no item 2.4.

¹⁴⁶ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 57.

¹⁴⁷ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 57.

¹⁴⁸ CERRI, Luis Fernando. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 62.

¹⁴⁹ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 57.

ele experimentando e experienciando esse mundo, ele precisa interpretá-lo e reinterpretá-lo constantemente com o propósito de dar sentido a sua vida.

O homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são.¹⁵⁰

Essa situação conforme Jörn Rüsen só é possível por causa do “superávit de intencionalidade”,¹⁵¹ que permite ao homem ir além daquilo que é o caso, ou seja, as intenções humanas sempre buscarão ir além daquilo que está dado no mundo. Por isso, Rüsen afirma que o “agir é um procedimento típico da vida humana na medida que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento”.¹⁵² Existem então a necessidade do estabelecimento de um “quadro interpretativo”, por parte do homem daquilo que ele experimenta “como mudança de si mesmo e de seu mundo ao longo do tempo”.¹⁵³

A teoria de Jörn Rüsen sobre a utilidade da História na vida prática se resume basicamente em duas situações: *as intenções no tempo* e a *experiência do tempo*. Essa primeira é marcada pelas projeções que o homem faz de seu futuro e pelas expectativas ou perspectivas por ele tencionadas. Tudo isso são definidores para o agir humano. Todavia, as experiências do tempo são marcadas por dores e sofrimentos, isto é, quando as intenções do agir humano no tempo entram em choque ou conflito com as experiências do tempo, o ser humano sofre as carências de orientação temporal. Existe aí a necessidade de interpretação e reinterpretação histórica. Quando as histórias narradas na vida não fazem mais sentido, quando elas se tornam desatualizadas, não podem mais resolver problemas do tempo presente, o ser humano continua com suas carências de orientação. Lembrando que a satisfação de uma carência sempre levará a outras carências de orientação.

A consciência histórica se torna importante por ser ela

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na

¹⁵⁰ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 57.

¹⁵¹ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 57.

¹⁵² RÜSEN, 2001, op. cit., p. 57.

¹⁵³ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 58.

forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.¹⁵⁴

Para exemplificar essa circunstância Rafael Saddi apresenta uma situação que torna explícito tal ocorrência

A morte de um pai, quando o filho projetava um futuro em sua presença. A experiência no tempo (a morte do pai) entra em confronto com as intenções do homem no tempo (um futuro com a presença do pai), de modo que o homem sente necessidade de reinterpretar sua experiência e suas intenções no tempo, produzindo assim operações mentais que possibilitem-no ainda agir. Da mesma forma, um revolucionário que sonha com um mundo de igualdade e liberdade, mas vive em condições que colocam limites para a sua perspectiva. Precisa assim produzir uma interpretação do tempo de modo que possa conformar as suas experiências às suas intenções.¹⁵⁵

Neste sentido a consciência histórica entra em ação, porque ela é “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”.¹⁵⁶ Nessa relação dinâmica ela une presente, passado e futuro como condição dessa tripartição que pode ser compreendida pela subjetividade humana. Nesse caso, pode-se utilizar da definição estabelecida por Karl-Ernst Jeismann o qual afirma que a “consciência histórica é um nexos interno entre interpretação do passado, compreensão do presente e expectativa do futuro”.¹⁵⁷

Existiu aqui a necessidade de ser descrever e analisar a consciência histórica porque conforme Rüsen a partir dela há apenas um pequeno passo para a cultura histórica, e ele afirma que essas duas categorias estão ligadas pela memória histórica.

De la conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica. Si se examina el papel que juega la conciencia histórica en la vida de una sociedad, aparece como una contribución cultural fundamentalmente específica, que afecta e influye en casi todas las áreas de la praxis de la

¹⁵⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 59.

¹⁵⁵ SADDI, Rafael. Reflexões sobre o campo de investigação da didática da história. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de. *O ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012, p. 89.

¹⁵⁶ RÜSEN, 2001, op. p. 58.

¹⁵⁷ JEISMANN *apud* RÜSEN, Jörn. No caminho de uma pragmática da cultura histórica. In: RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p. 130.

vida humana. Así la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad.¹⁵⁸

De acordo com a citação acima, percebe-se que a cultura histórica é a articulação prática da consciência histórica em uma sociedade, e ela afeta e influencia todas as áreas da vida prática humana. Todavia, Jörn Rüsen conceitua a cultura histórica como:

El concepto de cultura histórica aborda un fenómeno que caracteriza desde años el papel de la memoria histórica en el espacio público: me refiero al boom continuo de la historia, a la gran atención que han suscitado los debates académicos fuera del círculo de expertas y expertos, y a la sorprendente sensibilidad del público en el uso de argumentos históricos para fines políticos.¹⁵⁹

Pensado dessa forma o conceito de cultura histórica é abrangente, pois abarca toda memória histórica¹⁶⁰ encontrada no espaço público. Isso indica que Jörn Rüsen está preocupado com o grande despertar e a utilização por parte dos não especialistas em assuntos do passado com finalidades políticas. Porém, para ele existe uma aproximação por meio dessa categoria entre a investigação científica, o ensino escolar, a conservação de monumentos, os museus e outras instituições que contemplam e discutem o passado comum.¹⁶¹ De uma maneira simples pode-se afirmar então que a cultura histórica é uma categoria de análise que permite o entendimento da produção e do uso da História no espaço público das sociedades modernas.¹⁶²

De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica.¹⁶³

¹⁵⁸ RÜSEN, Jörn. *Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, (1994), p. 4. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 24/04/2015.

¹⁵⁹ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 1-2.

¹⁶⁰ O tradutor adotou o conceito alemão "*historische Erinnerung*", que quando utilizado no sentido antropológico fundamental significa a capacidade humana de reter e trazer ao presente o passado. Conforme nota de rodapé número 7. In: RÜSEN, (1994), op. cit., p. 2.

¹⁶¹ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 2.

¹⁶² SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 33.

¹⁶³ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 2-3.

Aqui se podem compreender as potencialidades desse conceito quando remente as possibilidades de se pesquisar a sua presença e influencia na universidade, no museu, na escola e em outras instituições culturais.

Todavia, Jörn Rüsen apresenta a cultura histórica como “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática” e isto significa que “o especificamente histórica possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática”.¹⁶⁴ Nesse conceito mais restrito ligado a força cognitiva ele afirma que:

A cultura histórica nada mais é, de início do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo.¹⁶⁵

Quando se fala em cultura é preciso compreender como esse autor caracteriza a sua visão sobre ela, pois ele afirma que existe um quadro cultural que orienta a vida humana e esse quadro pode ser comparado com o campo da interpretação do mundo e de si mesmo. Por isso, em outro momento Jörn Rüsen pergunta sobre aquilo que poderia ser cultura e dá a seguinte resposta: “Os homens não podem viver sem entender a si mesmos, seu mundo e os outros homens com que precisam conviver. Este entender, este interpretar e decifrar o mundo para poder viver nele é a cultura”.¹⁶⁶ A cultura pode ser entendida como formação de sentido porque ela causa efeito sobre todas as realizações humanas, a exemplo tem-se o capitalismo que “só funciona em uma sociedade aberta e ele só pode funcionar se for praticado sob regulares culturais; se abandonado a sua dinâmica puramente econômica, ele destrói a sociedade aberta, que é condição para sua existência”.¹⁶⁷

A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt ao interpretar as concepções de Rüsen sobre a cultura afirma que na perspectiva conceitual e global que permeia a sua obra, a cultura é incorporada e entendida numa totalidade “como resultado da

¹⁶⁴ RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a, p. 121.

¹⁶⁵ RÜSEN, 2007a, op. cit., p. 121.

¹⁶⁶ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. W.A. Editores, Curitiba, 2012, p. 131.

¹⁶⁷ RÜSEN, 2012, op. cit., p. 132.

condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática”.¹⁶⁸ Desse modo, ela conclui que a partir deste autor a cultura pode ser entendida “como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade”.¹⁶⁹ Em vista disso, ela admite poder existir abordagem categorial da cultura, como ocorre nesse trabalho que aborda a cultura histórica.

No entanto, a cultura histórica possui de acordo com Jörn Rüsen três funções ou dimensões que atingem principalmente as sociedades modernas: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Em cada uma delas os procedimentos, os fatores e as funções da memória histórica se apresentam de diferentes maneiras.¹⁷⁰

Na dimensão estética da cultura histórica, as lembranças históricas aparecem principalmente na forma de criações artísticas, tais como novelas e dramas históricos, entre outros.¹⁷¹ Todavia, como afirma Schmidt “não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica”.¹⁷² Por isso, que nas obras dos historiadores podem-se perceber a presença do estético, porque suas produções são resultados de construções linguísticas de sentidos e não meros processos de operações cognitivas. Nesse contexto, Rüsen afirma que um olhar imparcial ao caráter textual e a forma literária específica da historiografia revela sua qualidade estética.¹⁷³ Existe sim uma qualidade estética e quase poética que se transforma em “beleza” nas representações históricas sobre o passado, e sem essa força estética as lembranças históricas seriam pálidas e perderiam a força da imaginação.

Pero es indiscutible que la construcción estética de sentido por la conciencia histórica representa una actividad de la imaginación, en la que los contenidos experienciales de la memoria se cargan de significado histórico,

¹⁶⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 33.

¹⁶⁹ SCHMIDT, 2014, op. cit., p. 33.

¹⁷⁰ RÜSEN, Jörn. *Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, (1994), p. 13. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 24/04/2015.

¹⁷¹ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 14.

¹⁷² SCHMIDT, 2014, op. cit., p. 34.

¹⁷³ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 14.

esto es, se convierten en portadores de un transcurso temporal que, en cuanto 'historia', hace interpretable la praxis vital cotidiana.¹⁷⁴

A dimensão política da cultura histórica está marcada e baseada em qualquer forma de domínio e necessita do consentimento daqueles que são afetados. Como afirma Rüsen não é casualidade que o domínio político está cheio de símbolos carregados de ressonâncias históricas.¹⁷⁵

Esto se hace evidente en las fiestas nacionales, que generalmente deben recordar el origen de la comunidad política, de tal manera que muestren una obligación normativa inicialmente establecida como duradera. La rememoración histórica tiene una función genuinamente política de legitimación.¹⁷⁶

Conforme Jörn Rüsen é a legitimidade que permite o consentimento por meio da capacidade estrutural do domínio e para que isso ocorra a consciência histórica se transforma no cimento para a dominação política mental.¹⁷⁷ Todavia, a orientação cultural da práxis da vida é efetuada pela memória histórica, e ela tem que concordar com as intenções e interesses políticos que regem a vida do sujeito para poder ser efetiva.

La memoria histórica orienta la perspectiva temporal, en la cual el pasado aparece como historia plena de sentido y significado para el presente, siempre siguiendo un sistema de coordenadas político (entre otras cosas) que corresponde con las voluntades empujadas por el poder, con las cuales los sujetos que memoran organizan su vida en la práctica.¹⁷⁸

Por fim tem-se a dimensão cognitiva da cultura histórica que se realiza nas sociedades modernas por meio da ciência histórica, utiliza-se da regulação metodológica da consciência histórica de perceber, interpretar e orientar, pois são operações cognitivas fundamentais para o agir humano.¹⁷⁹

¹⁷⁴ RÜSEN, Jörn. *Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, (1994), p. 16. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 24/04/2015.

¹⁷⁵ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 18.

¹⁷⁶ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 18.

¹⁷⁷ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 18.

¹⁷⁸ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 19.

¹⁷⁹ RÜSEN, (1994), op. cit., p. 20.

Se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y al alcance de las normas que se utilizan para su interpretación.¹⁸⁰

Conquanto, Rüsen afirma que essa três categorias sintetizadas nas palavras arte, política e ciência, quando abordadas numa base antropológica podem representar os três modos fundamentais da mente humana, que seriam o sentimento, a vontade e o intelecto. Nesse sentido, essas três dimensões não podem ser reduzida uma pela outra, e como já foi afirmado elas precisam da consciência histórica para tornar a vida do indivíduo em condições de viver naquilo que é dado no mundo.¹⁸¹

Pela teoria apresentada o conceito Idade Média passa pelas três categorias discutidas, já que ele é construído pela Ciência da História. Pode-se notar que existe um lado estético nesse conceito, tendo em vista que os historiadores necessitam utilizar as palavras de uma forma plástica e com muita sensibilidade linguística e quase poética, na intensão de traduzir um período da história da humanidade tão longo e cheio de características específicas o qual abrangeu uma vasta territorialidade e com caracteres culturais diferentes. Todavia, o trabalho artístico/científico do historiador é sintetizar tudo isso em poucas palavras. Por isso, existem várias tentativas de se conceituar a Idade Média, e muitas vezes as sínteses que se têm são diferentes porque cada pensador possui uma sensibilidade diferente que é explorada no seu texto.

No tocante a dimensão política da cultura histórica, verifica-se que a construção e mudança do conceito esteve ligado a legitimação do Estado moderno. Houve a necessidade de reabilitar o período para justificar que certos países europeus possuíam as suas raízes culturais na Idade Média. Outro aspecto político a ser observado é o fato de que os franceses por muitos anos dominaram o cenário historiográfico da medievalidade, tendo em vista, as correntes, as escolas e os paradigmas impostos por seus intelectuais. Até hoje os medievalistas mais conhecidos e famosos são os franceses. Isso indica que a produção historiográfica está atrelada a políticas vinculadas aos principais centros de pesquisas que conseguiram se impor pelas vias da investigação científica.

¹⁸⁰ RÜSEN, Jörn. *Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, (1994), p. 20. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 24/04/2015.

¹⁸¹ RÜSEN, (1994), op. cit. p. 21.

Por fim, a dimensão cognitiva da cultura histórica referente ao conceito Idade Média, está vinculada a produção historiográfica como foi analisado no item 1.2 deste capítulo. Conforme foi exposto, o conceito foi modificando-se de acordo com a evolução da Ciência Histórica e as correntes e escolas teóricas que esteve vinculado.

Entretanto, o historiador Oldimar Cardoso afirma que os profissionais que lidam com a cultura histórica são acima de tudo os professores de História, porém, outros profissionais operam com essa categoria e são eles: “museólogos, jornalistas, escritores, letristas, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro que utilizam conteúdos históricos em seus produtos ou obras”.¹⁸² Conforme esse autor, os demais profissionais podem até ignorar a presença da História escolar em seu trabalho, todavia, os professores não podem fazer isso. O motivo é porque para esse profissional tudo tem relação com a cultura histórica:

por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos — chega às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos alunos.¹⁸³

Apesar das três dimensões da cultura histórica, o professor da escola básica lida com um universo de informações extraescolares como afirmou Cardoso na citação acima, tem a função de promover a cultura histórica, ou o ensino de História de uma forma informal, elas são estão configuradas a partir de um caráter didático, pois sua função é informar ou ensinar sobre o passado.

Ressaltou neste item a existência da relação entre a História e a vida humana prática, que é representada pelo historiador Jörn Rüsen através da matriz disciplinar. Nela ele justifica que a História nasce por meio das carências de orientação dos indivíduos que precisam orientar a sua existência no tempo. Percebeu-se que é a consciência histórica o meio pelo qual os sujeitos de fato orientam suas vidas perspectivando o futuro em relação ao passado. Foi então que se compreendeu que a consciência histórica está a um passo da cultura histórica. Por fim, esta última através de suas três dimensões (estética, política e cognitiva), influenciam diretamente consciência histórica dos indivíduos na atualidade.

¹⁸² CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 159.

¹⁸³ CARDOSO, 2008, op. cit., p. 159.

Antes de expor as ideias históricas que os estudantes apresentaram na pesquisa, acredita-se que é importante observar primeiro o conceito Idade Média que está presente no livro didático por eles utilizado na escola. Por essa razão a próxima seção trará uma análise do material didático que serviu de apoio para as aulas de História no Colégio Estadual Presidente Kennedy no ano de 2015, mais específico o livro do 7º ano onde constam os conteúdos referentes ao período medieval.

1.4 O CONCEITO IDADE MÉDIA PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO

A cultura histórica está presente no ensino de História no Brasil, sendo assim, o elemento que mais incorpora as três dimensões¹⁸⁴ dessa categoria é o livro didático. É importante sua análise porque esse instrumento está presente em todo território nacional e é em alguns casos o único instrumento que dispõe os estudantes da escola pública fundamental brasileira. Para Jörn Rüsen “o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história”.¹⁸⁵ Sem dúvida, é quase impossível pensar no ensino de História na educação pública brasileira sem ajuda do livro didático. Não se quer aqui desvalorizar as outras possibilidades ou documentos que permitem o ensino dessa disciplina, mas observar a importância que a educação básica confere aos livros didáticos.

No Brasil essa importância é levada a sério pelas autoridades competentes do Estado, a partir do ano de 1996 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e de lá para cá foram aperfeiçoadas as exigências em torno dos conteúdos, das linguagens e da qualidade dos materiais empregados na confecção desse material cuja finalidade é o ensino.¹⁸⁶

O pesquisador alemão Jörn Rüsen salienta que os historiadores precisam se preocupar com o livro didático por três motivos. Primeiro por este ser “um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade”.¹⁸⁷ Diante disto, o historiador deve tomar cuidado e insistir para ver os resultados de suas investigações serem incorporados “sem grande demora aos livros didáticos”.¹⁸⁸ O segundo motivo abordado pelo autor está localizado na função que o conhecimento histórico presente no livro didático deve-se ocupar, a orientação culturalmente da vida prática na sociedade. E finalmente, os historiadores precisam se preocupar com o livro didático pelo simples motivo de que alguns dos autores desse material estão envolvidos com questões políticas do

¹⁸⁴ Conforme foram expostas na seção anterior (1.3), as três dimensões da cultura histórica são: a política, a estética e a cognitiva.

¹⁸⁵ RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109.

¹⁸⁶ OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. *O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História*. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010, p. 110.

¹⁸⁷ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 110.

¹⁸⁸ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 110.

tempo presente, “o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para formação política”¹⁸⁹ do ser humano.

De forma esquemática e resumida é apresentado um quadro baseado nas reflexões de Jörn Rüsen que aponta e sugere uma série de características que devem compor um livro didático ideal. De acordo com o autor, os livros didáticos precisam apresentar um ensino que seja prático para promover a percepção histórica e a interpretação histórica com o intuito de permitir ao indivíduo a orientação temporal necessária para a sua vida.

QUADRO 1
AS CARACTERÍSTICAS DO LIVRO DIDÁTICO IDEAL

CARACTERÍSTICAS	DESENVOLVIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS
Ensino prático:	- formato claro; - estrutura didática; - relação com o aluno; - relação com a aula.
Percepção histórica:	- apresentação de materiais históricos; - imagens; - mapa e esboços; - textos; - pluralidade da experiência histórica; - pluriperspectividade.
Interpretação histórica:	- normas científicas; - capacidades metodológicas; - caráter de processo da história; - pluriperspectividade ao nível do observador; - força de convicção da exposição.
Orientação histórica:	- perspectivas globais; - formas de um juízo histórico; - referências ao presente.

FONTE: Baseado nas sugestões apresentadas por Jörn Rüsen. RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

Todos os elementos referidos no quadro 1 fazem parte das necessidades/exigências que um manual didático precisa compor na Alemanha. Contudo não se pode comparar essa realidade com o Brasil, já que os alemães vêm discutindo através da Didática da História desde as décadas de 1960 e 1970 uma

¹⁸⁹ RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: UFPR, 2010, p. 110.

maneira mais adequada para se produzir e se aplicar o livro didático em sala de aula. Entretanto, esses elementos servem de apoio teórico e epistemológico para se analisar os manuais brasileiros e contribuem para colocar na pauta do dia a discussão em torno dessa ferramenta que em algumas escolas no Brasil, como foi dito previamente é o único material que o professor e os alunos dispõem para estabelecer o ensino e a aprendizagem. Há de ressaltar que o Brasil tem avançado desde meados dos anos 1990 na produção e conseqüentemente na qualidade desses manuais; a cada ano que passa o mercado editorial busca se adequar às exigências dos editais do PNLD, que contribui exponencialmente para um resultado positivo nessa área.

Sendo assim, têm-se a consciência de que as sugestões de Jörn Rüsen são para análise de todo o livro didático, e essas características servem como elementos norteadores para se pensar o conceito Idade Média que o compõe. Cabe salientar que o ponto de vista aqui adotado sobre os manuais brasileiros é o fato de se concordar com aqueles que defendem o uso dos mesmos para o ensino e aprendizagem de História com qualidade. Compreende-se ainda que os problemas relativos a esse ensino não estão no livro didático, mas muitas vezes no uso inadequado que se faz desse material em sala de aula nas escolas brasileiras.

O manual escolar selecionado para análise nesta pesquisa é o “Projeto Araribá História”, 7º ano, organizado pela Editora Moderna, 3ª edição, ano 2010. As observações não fazem parte de nenhuma atitude política em relação à depreciação da obra citada, pelo contrário, acredita-se que o exercício intelectual de análise de todos os conteúdos mantidos pelos livros didáticos no Brasil deveriam ser colocados na avaliação pelos historiadores assim como acontece na Alemanha para melhoramento do ensino e da aprendizagem histórica. Este manual didático selecionado é adotado pelo Colégio Estadual Presidente Kennedy, onde se realizou a pesquisa que visava compreender as ideias históricas e a consciência histórica de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre como eles conceituam a Idade Média¹⁹⁰. O presente volume dedica um total de noventa e três páginas aos assuntos ligados a Idade Média, distribuídos em três unidades com a média de quatro a seis capítulos cada uma. A primeira irá observar “A formação da Europa

¹⁹⁰ Os resultados da pesquisa serão descritos e analisados no segundo capítulo deste trabalho.

Feudal”, a segunda dos “Mundos Além da Europa”, e a terceira apresentará a “Baixa Idade Média”.

Antes de ir para análise do conceito em questão, é necessária uma exposição das características gerais que foram apontadas pelo PNLD de 2014 sobre a coleção (tipo 2)¹⁹¹ que faz parte o volume acima. Foi observado pelos avaliadores que o “Projeto Araribá História” para os anos finais do Ensino Fundamental

adota uma organização cronológica linear dos conteúdos sob a perspectiva integrada da história geral de matriz europeia com a do Brasil, possibilitando a percepção de semelhanças, diferenças e especificidades dos processos históricos.¹⁹²

Indica ainda que a

história narrada nos volumes incorpora temáticas clássicas e atuais da historiografia que inter-relacionam a dimensão política, econômica, social e cultural, ressaltando os vínculos entre passado e presente, as mudanças e permanências.¹⁹³

Por conseguinte, a recomendação do PNLD de 2014 sobre o livro recomenda que ele é “um material que confere especial destaque à abordagem histórica de questões atuais, incentivando a percepção das mudanças e permanências ao longo do tempo”,¹⁹⁴ isto significa que, se utilizado na forma adequada e como sugerida pelos editores no manual do professor, ele permitirá ao estudante compreender os processos históricos que consentiram à humanidade alcançar a formas estruturais da contemporaneidade.

Não se tem a intenção de avaliar o livro didático completo, e muito menos examinar todos os assuntos e temas medievais presentes nele. O que se objetiva aqui é refletir e analisar somente a conceituação sobre a Idade Média que está presente nele. Por essa razão, em um *box* retangular vertical localizado à margem direita da segunda página do primeiro capítulo, os editores¹⁹⁵ conceituam

A Idade Média, de acordo com a divisão clássica da história, vai da queda do Império Romano do Ocidente, em 476, até a tomada de Constantinopla

¹⁹¹ São as coleções compostas apenas de livros e manuais impressos.

¹⁹² GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: *PNLD 2014*. História. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 102.

¹⁹³ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, op. cit., p. 102.

¹⁹⁴ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, op. cit., p. 107.

¹⁹⁵ A editora optou por não apresentar autores para a obra.

pelos turcos, em 1453. Acredita-se que o termo Idade Média tenha sido formulado por estudiosos que viveram em cidades italianas, entre os séculos XIV e XV.

Esses homens defendiam a ideia de que o período posterior à queda de Roma caracterizou-se principalmente pelo atraso técnico, pela exagerada fé religiosa e pela falta de liberdade. Porém, estudos recentes mostram que a Idade Média foi uma época de grandes transformações econômicas, culturais e sociais, como podem ser vistos nas construções e na produção literária e filosófica do período.¹⁹⁶

O conceito apresentado pelos editores da obra contrasta com o pensamento do medievalista francês Jacques Le Goff, que acredita ser a Idade Média um período para além dos séculos que é demarcada. Entretanto, os editores se aproximam da historiadora Pedrero-Sánchez, que apesar de acreditar na tese de Le Goff da longa Idade Média, situa o período entre os séculos V ao XV, como o faz os autores Jérôme Baschet e Umberto Eco apresentados anteriormente. Posto isto, a datação sugerida na obra faz referência à forma clássica de se compreender temporalmente o período.

Concomitantemente o conceito exposto esbarra em algumas das sugestões dadas por Jörn Rüsen para um livro didático ideal. Primeiro a visão predominante nele não apresenta a pluriperspectividade, isto é, ela não permite outras perspectivas ao nível do observador/leitor. Segundo, o referido conceito não privilegia as perspectivas globais, o enfoque presente é eurocêntrico, mesmo que nele não esteja contida a palavra Europa. Neste aspecto os editores seguiram a mesma tendência dos historiadores analisados nesta dissertação, eles evidenciam a Idade Média como um momento específico da história da Europa. Terceiro, no que compete às normas científicas e às capacidades metodológicas, os editores escolheram não apresentar as fontes que os levaram à construção do conceito apresentado. Quarto, as expressões “acredita-se” e “estudos recentes”, demonstram uma falta de força de convicção, não são apresentados quais são os estudos que possibilitaram tais afirmações. Quinto observa-se que os editores nesse conceito se eximiram de expressar um juízo de valor, preferiram manter a aparência de uma imparcialidade, o que para Jörn Rüsen não é bom para formação dos alunos, os mesmos precisam aprender a se posicionar “alegando as suas razões”.¹⁹⁷ Conforme

¹⁹⁶ PROJETO ARARIBÁ. *História*. 7º ano. Editora Moderna, (Org.). 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 13.

¹⁹⁷ RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: UFPR, 2010, p. 126.

o quadro 1, esses são elementos essenciais para que haja uma interpretação histórica e uma orientação histórica. Se o material didático não apresenta tais elementos isso indica que o professor terá mais dificuldade de desenvolvê-las com seus alunos.

O fato de o conceito Idade Média presente na obra ser apresentado em um *box* retangular vertical, levanta duas questões. Os alunos podem interessar por esta parte do texto e prestar uma atenção especial a ela pelo fato de o conceito se encontrar destacada, ou podem passar pela página e não perceber a importância do mesmo, pela simples razão de ela não fazer parte do texto geral, a não ser que o professor ou professora possa chamar a atenção para ela com o cuidado de problematizá-la.

Entretanto, existem elementos no conceito presente na referida obra que são importantes e positivos para o ensino e para a aprendizagem histórica. Esses elementos possibilitam uma consciência histórica capaz de permitir aos estudantes um posicionamento crítico diante dos usos públicos da História. Apesar de não discutir a cronologia da Idade Média, os editores optaram por informar a clássica datação do período, transformando isso em algo valioso para o conhecimento histórico dos estudantes, tendo em vista, que crianças e jovens necessitam assimilar o tempo de forma mais objetiva. Outro ponto positivo é o fato de os editores informarem o local e a data da formulação do conceito. Eles conseguem situar o leitor diante da representação negativa que o conceito recebeu no seu surgimento. Por fim, demonstram que a Idade Média foi reabilitada, evidenciando ser ela um período da história da humanidade importante tanto quanto outros períodos históricos, visto que nela ocorreram transformações de caráter econômico, cultural e social.

Em razão de tudo que foi exposto, concorda-se com a mesma opinião do historiador José Rivair Macedo em seu famoso texto “Repensando a Idade Média no ensino de História”, em que ele assegura que o período medieval que é ensinado na escola básica não é o mesmo dos pesquisadores. Segundo esse autor, existe um fosso que separa essas duas situações e em sua opinião isso ocorre por causa do estatuto que permeia a função social da História, que neste caso, seria o de manter

a estrutura da história política que no Ocidente foi e está constituída na contramão daquilo que é produzido pela erudição acadêmica.¹⁹⁸

Defende-se nesse contexto um conhecimento adequado da Idade Média ou dos temas medievais por parte dos estudantes da educação básica, para que os mesmos possam se posicionar de forma crítica e segura diante da avalanche de livros, filmes, séries de televisão e jogos eletrônicos inspirados na medievalidade produzidos todos os dias pela indústria do entretenimento, que domina os usos públicos da História sem nem um rigor científico, promovendo diariamente opiniões e ideias sobre o passado que nem sempre são coerentes ou assertivas.

Há que se buscar, através da linha de investigação Educação Histórica, conhecer e compreender as ideias históricas e a consciência histórica dos estudantes brasileiros a respeito do conceito e desse período histórico. Sendo assim, o próximo item procura desvendar essa linha de pesquisa como ferramenta fundamental para se alcançar esse resultado.

¹⁹⁸ MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-125.

1.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Justifica-se neste capítulo a necessidade de apresentar a linha de investigação denominada de Educação Histórica, porque a mesma contribui para os avanços na compreensão das ideias e da consciência histórica de crianças, jovens e adultos em situação escolar.

O surgimento desta linha de investigação ocorreu no Reino Unido por causa de uma situação específica que envolvia o ensino e a aprendizagem histórica, e que em seguida ganhou contornos mais expressivos porque se estendeu por vários países da Europa, tendo uma base firme em Portugal, a partir de onde estão sendo influenciadas as pesquisas desenvolvidas no Brasil por meio do grupo de pesquisadores ligados ou influenciados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, que está vinculado a Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A Educação Histórica é uma linha de investigação que apresenta uma fundamentação científica própria “baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia”.¹⁹⁹ De acordo com Geyso Dongley Germinari parte-se do princípio que exista uma cognição própria do pensamento histórico ancorada na racionalidade histórica, por isso há uma necessidade de se conduzir as investigações desse campo a partir da epistemologia da própria História.

Para a professora Maria da Conceição Silva a Educação Histórica “é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen”.²⁰⁰ E ela acrescenta que

A partir das contribuições deste autor e de outros autores, a Educação histórica pôde, nas últimas décadas, apreender caminhos com as experiências de pesquisas em “fontes vivas” e com a discrição teórica, sobretudo ao investigar a “consciência histórica” de jovens escolares.²⁰¹

A partir da citação acima, reporta-se ao fato de que a Educação Histórica já se consolidou como uma área importante, tanto quanto a Teoria da História ou a

¹⁹⁹ GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 55.

²⁰⁰ SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás*. sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, jan./jun., 2011, p. 197.

²⁰¹ SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez., 2014, p. 80.

Didática da História. Os caminhos já percorridos por ela indicam que não é só mais um modismo dos tempos atuais, mas ela se configura como uma importante ferramenta que necessita ser popularizada junto aos profissionais que estão em contato diário com o ensino de História na educação básica.

Essa linha de investigação surgiu na Inglaterra no final da década de 1970, através dos estudos em cognição histórica,²⁰² em que os pesquisadores como os pioneiros Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt, Martin Booth e Rosalyn Ashby, queriam por meio dessas pesquisas compreender como os alunos pensavam historicamente, isto é, saber qual era a modo em que os escolares ingleses concebiam o pensamento histórico em sua cognição.²⁰³ Essa problemática surgiu pelo fato de que o sistema educacional britânico por ser flexível naquela época permitia aos alunos escolher em quais disciplinas desejam se matricular. O que levou os professores de História a perceberem que enquanto as salas de Matemática estavam cheias; as aulas de História haviam se esvaziado. Esse problema específico permitiu aos historiadores ingleses iniciar uma campanha investigativa para compreender tal fenômeno e se possível revertê-lo, já que Matemática sempre foi considerada uma disciplina mais complexa que a História. Os pesquisadores descobriram que os professores da disciplina de Matemática contavam com o apoio de investigações de um campo que eles denominavam no Reino Unido de Educação Matemática.

Desta maneira essas pesquisas na Inglaterra não só resolveram o problema da defasagem em sala de aula de História como evoluíram para outras preocupações, e os investigadores criaram um conjunto de categorias que foram exaustivamente pesquisados durante a década de 1980 e 1990. As inquietações desses historiadores se deslocaram para assuntos relacionados às ideias históricas das crianças, jovens e adultos em escolarização tais como: explicação histórica, empatia histórica, imaginação histórica, compreensão histórica, evidência histórica (interpretação das fontes), significância histórica, mudança histórica, narrativa histórica e variância da narrativa histórica.

²⁰² De acordo com Barbosa “A cognição histórica infere uma aprendizagem histórica que permite analisarmos de que modo os pressupostos do conhecimento histórico se manifestam na compreensão que os sujeitos fazem da história”. In: BARBOSA, Aline do Carmo Costa. *Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013, p. 63.

²⁰³ BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: ideias em História*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 385.

Uma dessas pesquisas em cognição histórica realizadas no Reino Unido foi o Projeto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches*), desenvolvido por Alaric Dickinson e Peter Lee na década de 1990. Essa investigação serviu de inspiração para a uma série de outros projetos, que seguiram essa temática e foram desenvolvidos na Europa nos últimos anos. De acordo com Maria do Carmo Barbosa de Melo o Projeto Chata

se propôs investigar as ideias das crianças sobre vários conceitos em História, utilizando uma amostra de 320 alunos dos 6 aos 14 anos. Procurando respostas sobre a compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, os autores concluíram que há crianças que já sabem que a História não são cópias do passado, que as histórias são construídas.²⁰⁴

Para a historiadora portuguesa Isabel Barca as pesquisas em Educação Histórica surgiram na tentativa de se ligar a teoria com a prática,

isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.²⁰⁵

Por isso, como linha de pesquisa e ação a aspiração da Educação Histórica é o

desenvolvimento sustentado da *literacia*²⁰⁶ histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida *numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento*.²⁰⁷

Deste modo, essa linha de pesquisa defende que as análises sobre o ensino e as aprendizagens em História devem ser realizadas por historiadores, porque acredita que eles detêm o arcabouço epistemológico necessário para

²⁰⁴ MELO, Maria do Carmo Barbosa de. *O labirinto da epistemologia e do ensino de História: um estudo em Recife*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006, p. 90.

²⁰⁵ BARCA, Isabel. *Ideias chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 37.

²⁰⁶ Para Germinari o conceito de *literacia* histórica refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. In: GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 59.

²⁰⁷ BARCA, 2012, op. cit., p. 37-38.

perceber os fundamentos do conhecimento e da racionalidade histórica que estão presentes na Ciência Histórica, na cultura histórica, na cultura escolar e na vida prática, como será demonstrado a seguir através da apresentação de alguns projetos já realizados na Europa e no Brasil, bem como por meio da exposição de pressupostos que já alcançados.

1.5.1 Pressupostos e Projetos em Educação Histórica

A historiadora Isabel Barca delinea que pensar a Educação Histórica no século XXI é uma tarefa complexa e polêmica. Numa sociedade carregada de informações múltiplas, os indivíduos são confrontados com visões diferentes do mundo e que por vezes elas são conflitantes entre si e com os seus próprios conhecimentos e emoções. No contexto da Ciência Histórica acontece a mesma coisa, diferentes historiadores apresentam narrativas e explicações dentro de uma infinidade de modelos epistemológicos com intenção de dar sentido ao passado. É dentro desse quadro que as crianças, jovens e adultos em idade escolar se configuram no campo do ensino de História. Essa inserção dentro dessa variação das explicações históricas implica as seguintes questões que foram levantadas pela pesquisadora. Qual modelo de História se deve ensinar? A História factual, de inspiração marxista, a estruturalista, a desconstrucionista, a explicativa ou a perspectivada? Em quais escalas a História deve ser abordada? Na escala local, na regional, na nacional, na cultural ou na escala mundial? Quais temas e quais visões deverão ser selecionados dentro de cada uma dessas escalas? A professora Isabel Barca responde a essas questões com o devido cuidado em dizer que não existe uma solução infalível, porém deve-se procurar fazer as melhores escolhas neste campo como em qualquer outro.²⁰⁸ Ela acredita na

adopção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades²⁰⁹

²⁰⁸ BARCA, Isabel. *A Educação Histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p. 6.

²⁰⁹ BARCA, op. cit., 2007, p. 6.

Vale lembrar que essa multiplicidade de perspectivas em História não pode legitimar toda e qualquer interpretação sobre o passado.²¹⁰

Portanto, Isabel Barca afirma que nos anos 70 e 80 do século XX, os estudos em cognição histórica ganharam vários adeptos na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e depois se espalharam por Espanha, Portugal e atualmente estão se expandindo no Brasil. Tais pesquisas tinham a função de investigar “os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos”.²¹¹

Corroborando com a afirmação acima, Rafael Saddi diz que os estudos em Educação Histórica apresentam várias inovações para reflexão do ensino de História. Uma delas seria a compreensão das ideias tácitas²¹², entendidas aqui como ideias prévias que os escolares possuem sobre a História. De acordo com o historiador ao se compreender como os alunos pensam historicamente, têm-se a condição de buscar uma progressão²¹³ do modo como esses alunos pensam a História, e isso contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem histórica.²¹⁴

Para Isabel Barca nesses últimos anos as pesquisas em cognição histórica já atingiram resultados que não podem mais ser ignorados pelo ensino de História e muito menos pelos institutos responsáveis na formação dos profissionais

²¹⁰ BARCA, Isabel. *A Educação Histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p. 6.

²¹¹ BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 13. Ver também: SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

²¹² “os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos”. In: MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rastro da escravatura. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 45.

²¹³ O primeiro modelo de progressão de ideias em História foi criado por Peter Lee em 1978, aprofundando em 1984 o qual estava relacionado com a natureza da explicação histórica, e envolveu alunos entre 12 e 18 anos e estabeleceu as seguintes categorias: “1) ‘O passado opaco’, 2) ‘Estereótipos generalizados’, 3) ‘Empatia derivada do cotidiano’, 4) ‘Empatia histórica restrita’, 5) ‘Empatia histórica contextualizada’”. In: BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 14. Ver também: GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 57.

²¹⁴ SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541.

que irão se envolver com essa área.²¹⁵ De acordo com ela um desses resultados foi a conclusão que os pesquisadores desse campo chegaram de que as crianças já possuem um conjunto de ideias relacionadas a História quando chegam à escola. Por isso, o “o meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar”.²¹⁶ Nesse caso a autora afirma que quando se dá atenção

à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana²¹⁷

Outra ocorrência a ser ressaltado nas pesquisas em Educação Histórica em relação aos resultados já observados, é o caso da progressão do conhecimento dos alunos, Barca explica que os escolares mais jovens mostraram respostas mais elaboradas sobre suas ideias a respeito da História do que alunos mais velhos e com mais escolaridade.²¹⁸ O que leva os investigadores em cognição histórica a afirmar que alunos em idade escolar são capazes de construir conhecimentos históricos mais complexos sobre o passado.

Outras observações foram efetuadas pelo professor Geysso D. Germinari e elas apontam que as pesquisas realizadas em alguns países indicam algumas convergências relacionadas à progressão das ideias históricas dos alunos:

- a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos;
- b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias;
- c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;
- d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou

²¹⁵ BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 14.

²¹⁶ BARCA, 2011, op. cit., p. 15.

²¹⁷ BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 2001, p. 240.

²¹⁸ BARCA, 2011, op. cit., p. 17. Ver também: BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: ideias em História. Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 390.

menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.²¹⁹

De acordo com Germinari na atualidade as pesquisas em Educação Histórica que são sustentadas em pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico podem ser resumidas em pelo menos três enfoques: “a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico”.²²⁰

Todavia, para Germinari ao primeiro enfoque “não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica”.²²¹

No caso do investigador Peter Lee, um dos teóricos e fundador desta linha de investigação, às ideias substantivas estão associadas aos conceitos de segunda ordem que são aqueles que se referem à natureza da História,

É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.²²²

Para Marlene Cainelli os conceitos de segunda ordem são aqueles que estão “envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido”. Ela afirma que eles podem ser “continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão” e acrescenta “aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica”.²²³

²¹⁹ GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 59.

²²⁰ GERMINARI, 2011, op. cit., p. 56.

²²¹ GERMINARI, 2011, op. cit., p. 56.

²²² LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 15.

²²³ CAINELLI, Marlene. *A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental*. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 51 jan./jun. 2012, p. 175.

Já as ideias substantivas como é o caso da investigação desenvolvida nesta dissertação “concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos”,²²⁴ e como estes conceitos são apreendidos pelos escolares. Para Sanches e Schmidt

Os conceitos substantivos são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Esses conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-los sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos, são os conceitos que garantem substância a aprendizagem histórica.²²⁵

Nesse caso, a historiadora Isabel Barca acentua que os conceitos substantivos são “conceitos relacionados com o passado histórico”.²²⁶ Eles são conceitos listados ao conteúdo de Histórias como: Revolução Francesa, Idade Média, Reforma, Renascimento, Escravidão, Revolução Industrial, etc.

Por último, concentram-se as pesquisas que “analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana”.²²⁷

Um dos maiores projetos de investigação em cognição histórica que visava pesquisar e analisar a consciência histórica de escolares e professores europeus denominou-se *Youth and History*, o projeto teve na sua coordenação o alemão Bodo von Borries e o norueguês Magne Angvik no ano de 1997. De acordo com Germinari

A investigação buscou identificar e avaliar o conceito de consciência histórica na perspectiva de jovens de 15 anos e seus professores em 25 países europeus, mais Israel, Palestina e Turquia, os quais responderam um questionário, com perguntas sobre conteúdos, métodos de ensino e concepções de História e cidadania. O levantamento de dados foi de amplo alcance e contou com 32.000 respondentes. Em cada país foram aplicados, em média, 800 a 1200 questionários nas salas de aula durante o horário da aula de história.²²⁸

O questionário aplicado em formato *survey* abordou vários temas

²²⁴ GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 56.

²²⁵ SANCHES, Tiago Costa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica no Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas a partir do uso de fontes históricas em sala de aula*. Revista de Educação Histórica, LAPEDUH, número 2, Dez. 2102 – Abr. 2013, p. 283.

²²⁶ BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Lusografe, 2000, p. 16.

²²⁷ GERMINARI, 2011, op. cit., p. 56.

²²⁸ GERMINARI, 2011, op. cit., p. 63.

sobre a concepção e a importância da História; confiança em fontes de conhecimento histórico; cotidiano das aulas de história; conhecimentos cronológicos de fatos históricos; interesses por gêneros e períodos históricos; interesse pela história por área geográfica; conceito de mudança histórica; representações atribuídas a personagens e períodos históricos; concepção de temporalidade histórica; concepções de passado e expectativas de futuro pessoal e nacional; preservação do patrimônio; fatores da divisão do país em classes; perguntas sobre tomada de decisão pessoal em se vivendo situações passadas e futuras (como o pagamento de indenização pela colonização das nações africanas, por exemplo); concepções de nação e Estado, nacionalidade e soberania sobre um território e posição política sobre questões de urgência nos países ou na Europa em geral (como por exemplo, energia nuclear e armamento bélico). Os temas desdobraram-se em perguntas sistematizadas como afirmações que foram respondidas pelos jovens ao escolherem um dos itens colocados em uma escala de valoração iniciada com “discordo totalmente” até “concordo totalmente”, passando por “discordo”, “sem opinião” e “concordo”.²²⁹

Em face da pesquisa os professores europeus responderam questões que estavam

relacionadas à contextualização do indivíduo nos países, experiência de ensino em anos, formação acadêmica, estudos desenvolvidos no campo da História, informações sobre sua prática de ensino de História, particularidades do currículo de História, avaliação da capacidade cognitiva dos alunos, significado da religião para vida do professor, interesse por política para o cotidiano do professor, conceitos históricos (nação, democracia, Europa, integração europeia) trabalhados em sala, questões de método de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino de História, fatores de mudança históricas consideradas mais relevantes e projeções de futuro quanto a fatores de mudança histórica.²³⁰

Segundo Aline do Carmo Costa Barbosa os primeiros resultados desta pesquisa foram publicado em dois volumes, que respondiam a uma perspectiva internacional e multicultural. Conforme essa pesquisadora o primeiro volume estava destinado à análise comparativa dos resultados e tinha um enfoque em cada região específica onde fora aplicado. Já o segundo era constituído por tabelas estatísticas que serviriam para “professores e pesquisadores da área por permitirem reflexões sobre diversos assuntos relacionados ao Ensino de História”.²³¹

Cabe ressaltar que em Portugal foram desenvolvidas diversas pesquisas na área da Educação Histórica e uma delas foi o projeto FOP (Formar Opinião na

²²⁹ Cf. GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 63-64.

²³⁰ GERMINARI, 2011, op. cit., p. 64.

²³¹ BARBOSA, Aline do Carmo Costa. *Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013, p. 66.

Aula de História), que investigou os níveis de argumentação de uma amostragem de 83 alunos do 6º ano de escolaridade com idade entre 11 e 12 anos, da periferia da cidade de Braga (a escola fica a doze quilometro da cidade), desse total de estudantes 47 eram do sexo feminino e 36 do masculino. O objetivo do estudo queria saber quais eram as ideias desses alunos sobre fontes primárias que possuem perspectivas contraditórias (multiperspectivadas) em contexto de sala de aula de Geografia e História. A pesquisa traçou quatro perfis conceituais dos alunos: o primeiro – fragmentos; o segundo – compreensão global; o terceiro – opinião emergente; o quarto - descentração emergente.²³²

Outra pesquisa realizada pela historiadora Isabel Barca teve a participação de um total de 270 alunos do norte de Portugal, que frequentavam o 3º ciclo do ensino secundário e possuíam entre 12 e 19 anos. Tal estudo visava compreender as ideias desses alunos sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta do passado. Nesse caso os escolares tinham a tarefa de responder por que os portugueses conseguiram dominar o oceano Índico durante o século XVI. O resultado da investigação observou a um quadro categorial de progressão das ideias desses alunos em cinco níveis chamados de: a estória – modo descritivo, raciocínio ligado à informação; a explicação correta – modo explicativo (restrito/pleno), explicações (corretas/incorrectas) e critério estereotipado (verdade/mentira); quanto mais fatores melhor – modo explicativo, relação de explicação com fontes de evidência e critérios de agregação de fatores; uma explicação consensual – modo explicativo (casual/racional ou narrativo), interligação de fatores valorizada, evidência como verificação da explicação e critérios de neutralidade absoluta; perspectiva – modo explicativo (casual/racional ou narrativo), interligação de fatores valorizada, evidência como confirmação/refutação da explicação e critérios emergentes de neutralidade perspectivada.²³³

Outros projetos mais recentes chamados de *Hicon I* (2003-2007) e *Hicon II* (2007-2011) realizaram as análises de pesquisas que foram colhidas em escolas de países lusófonos como Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. A principal tarefa a ser resolvida pelos escolares do 9º ano era a de contar a História de seu

²³² BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 2001.

²³³ BARCA, Isabel. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2000, p. 36.

país e ao fazerem isso eles estariam contando a História do mundo. Para Isabel Barca os resultados dessas pesquisas apresentam

exemplos concretos de “narrativas” de jovens brasileiros e portugueses, realçando algumas especificidades e convergências encontradas quanto à estrutura narrativa, marcadores substantivos, mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na História.²³⁴

O projeto acima é um dos exemplos de pesquisa que se tem realizado nestes últimos anos, onde os investigadores procuram aplicar suas pesquisas em alunos brasileiros e portugueses com intuito de encontrar marcadores da consciência histórica ou das ideias tácitas que aproximam ou afastam a cognição de alunos da mesma faixa de escolaridade.

Por conseguinte, para realizar pesquisas em cognição histórica são necessários alguns passos sugeridos por Isabel Barca:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem.²³⁵

As investigações que são realizadas em Portugal e no Brasil na sua maioria seguem quase sempre esse roteiro sugerido por Barca. Após analisar vários trabalhos de Educação Histórica desenvolvidos no Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, Maria da Conceição Silva afirma que as pesquisas são desenvolvidas com modelos de estudos “exploratórios, piloto e principal”.²³⁶

No caso da pesquisa que se trata esta dissertação, não se concebeu a necessidade de fazer as três fases do processo metodológico adotado em Portugal

²³⁴ BARCA, Isabel. *Ideias chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 41.

²³⁵ BARCA, 2012, op. cit., p. 47.

²³⁶ SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás*. sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, jan./ jun. 2011, p. 202.

e no Paraná, porque a investigação almeja alcançar somente as ideias prévias que os escolares dos anos finais do Ensino Fundamental possuem sobre o conceito substantivo Idade Média e não pretende avaliar como uma intervenção didática alteraria a forma de concebê-lo por parte dos alunos. Depois de se expor as pesquisas realizadas na Europa, há a necessidade de situar a Educação Histórica no Brasil.

1.5.2 A Educação Histórica no Brasil

A Educação Histórica no Brasil tem se desenvolvido com muita agilidade desde a década de 1990, e um dos fomentadores dessas pesquisas é o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, criado em 2003 que se encontra vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, coordenado pela professora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, uma das pioneiras desse campo no país. O laboratório “surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997”.²³⁷ Nestes últimos dez anos o laboratório desenvolveu várias atividades na área de extensão como é o caso do Projeto Recriando Histórias que hoje está na sua terceira fase, cujo “foco principal do trabalho é o levantamento de fontes guardadas ‘em estado de arquivo familiar’”.²³⁸ De acordo com a pesquisadora Maria da Conceição Silva os resultados obtidos com esse projeto são positivos, porque tanto ele quanto outros que já foram desenvolvidos proporcionam reflexões para a disciplina de História.²³⁹

Para a professora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt esse grupo de pesquisadores

tem buscado alternativas metodológicas de pesquisa, particularmente oriundas da área da pesquisa qualitativa educacional, bem como referenciais teóricos que possam, de alguma forma, contribuir para a

²³⁷ LAPEDUH. *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>>. Acesso em: 23 abr., 2015, s/p.

²³⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. Educar. Curitiba, nº especial, 2006, p. 19.

²³⁹ SILVA, 2011, op. cit., p. 201.

construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma da didática da história.²⁴⁰

Essas contribuições teóricas e metodológicas ajudaram a alargar a produção brasileira nessa linha de investigação, o que pode ser observado

com vários projetos já defendidos e em curso sobre ensino de história no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; vários trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações realizadas pelos pesquisadores que fazem parte do Laboratório, além de projetos de iniciação científica orientados pelos pesquisadores;²⁴¹

E no que compete ao ensino, o laboratório auxiliou na “criação da disciplina Educação Histórica: Histórico, Propostas e Perspectivas de Pesquisa, incorporada no currículo da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino”,²⁴² no mestrado e no doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Além desses trabalhos, o LAPEDUH disponibiliza em sua página na internet cópia das dissertações e teses que foram desenvolvidas e defendidas sob a orientação da Educação Histórica. O laboratório é o responsável por organizar desde 2008 o Seminário Brasileiro de Educação Histórica, o qual se encontra na sua VII edição. No ano de 2012 organizou e sediou o XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, que é o principal evento dessa área de pesquisa, que acontece desde o ano 2000 na Universidade do Minho em Portugal.

As pesquisas desenvolvidas a partir do LAPEDUH podem ser sistematizadas nos seguintes eixos:

1. Pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem em educação histórica, as quais procuram responder questões como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores.
2. Pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem, como aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos.
3. Pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da História. Entre estas pesquisas encontram-se aquelas que estudam os códigos curriculares da História, os manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas

²⁴⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica*. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 92.

²⁴¹ LAPEDUH. *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>>. Acesso em: 23 abr., 2015, s/p.

²⁴² LAPEDUH, 2015, op. cit., s/p.

de ensino, ou seja, a produção histórica e concreta dos códigos visíveis e invisíveis da disciplina Histórica.

4. Pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores, cuja referência principal tem sido a pesquisas que averiguam a relação dos sujeitos com o saber histórico, bem como a função social da educação histórica na perspectiva da cidadania.²⁴³

Para Silva as investigações no Brasil “se focam sobre ensino de História, currículo, metodologias, abordagens de temas para aulas, aprendizagens etc.; sem, no entanto, perderem de vista a trajetória da disciplina de História desde a sua criação no currículo escolar”.²⁴⁴

Os objetivos propostos pelo LAPEDUH para seus participantes são:

1. Consolidar as temáticas de pesquisa;
2. Oportunizar o aparecimento de novas questões e problemáticas referentes ao campo de Educação Histórica;
3. Incentivar e realizar eventos para valorização dos trabalhos, bem como promover o intercâmbio entre pesquisadores de outros grupos de pesquisa sobre ensino de História;
4. Organizar e publicizar a produção dos pesquisadores do Laboratório;
5. Promover e realizar convênios e projetos com pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais;
6. Democratizar os trabalhos do Laboratório.²⁴⁵

É de responsabilidade do LAPEDUH editoração e publicação quadrimestral da Revista REDUH – Revista de Educação Histórica, com o ISSN 2316-7556, ainda não avaliada pelo *Qualis* Capes, existente desde 2012, quando foi publicado o seu primeiro volume, nesta ocasião ela possuía a seguinte missão:

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.²⁴⁶

Atualmente a REDUH se encontra na sua 6ª edição e agrega trabalhos de pesquisadores europeus e brasileiros que convergem para esse campo. A revista é o principal veículo em português de divulgação dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no Brasil e na Europa que pertence a esse campo de investigação. O

²⁴³ LAPEDUH. *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>>. Acesso em: 23 abr., 2015, s/p.

²⁴⁴ SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás*. s/Æculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, jan./ jun. 2011, p. 197.

²⁴⁵ LAPEDUH, 2015, op. cit., s/p.

²⁴⁶ REDUH. *Revista de Educação Histórica*. LAPEDUH, UFPR, Número 01/ Jul. – Nov. 2012, p. 5.

seu primeiro volume foi publicado com o dossiê – Educação Histórica, Teoria, Pesquisa e Prática; o segundo – Aprendizagens Históricas de Jovens e Crianças; o terceiro – Espaço, Lugares e Sujeitos; o quarto - Educação Histórica: o trabalho com fontes e a aprendizagem histórica; o quinto - Educação histórica e a prática da sala de aula; e o sexto e último volume composto por trabalhos apresentados no XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica que se realizou entre os dias 13 e 16 de agosto de 2014, na Faculdade de História – Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás, com o título - Educação Histórica: debates contemporâneos.²⁴⁷

Além dessas produções realizadas sistematicamente no Paraná, nos últimos anos iniciou-se em Goiás a partir dos professores Rafael Saddi e Maria da Conceição Silva, vinculados à Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, trabalhos de pesquisas na graduação e pós-graduação, bem como projetos na área do ensino e extensão que pertencem aos campos da Didática da História e da Educação Histórica. Inspirados em projetos que estão em curso no Paraná, os professores citados desenvolvem uma parceria junto a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e da Prefeitura de Goiânia no desenvolvimento de um projeto em Educação Histórica para os professores desses departamentos de nível fundamental e médio que envolve uma formação continuada, visando a divulgação e o ensino das técnicas de investigação dessa área, para que esses profissionais possam pesquisar o desenvolvimento cognitivo (progressão histórica) dos seus próprios alunos. As produções que estão sendo realizadas em Goiás, estão na esteira que defende caminhos para pesquisa do ensino e da aprendizagem histórica ancorados na Epistemologia e na Teoria da História. Este assunto será discutido no próximo item sobre a necessidade de fundamentação de um método para a Educação Histórica.

1.5.3 O Método da Educação Histórica

Em um artigo apresentado na XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica ocorrido em Julho de 2011, no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Museu D. Diogo, na cidade de Braga/Portugal, o professor Rafael Saddi comunicou sua contribuição para fundamentação do método da

²⁴⁷ REDUH. *Revista de Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/revista/>>. Acesso em: 23 abr., 2015, s/p.

Educação Histórica. Por ocasião do evento o referido historiador apresentou sua problemática que consistia das seguintes indagações:

o que estamos fazendo quando nos colocamos na tarefa de compreender as ideias históricas dos alunos? Em um sentido mais restrito, o que estamos fazendo quando realizamos um esforço de *compreensão* da *compreensão histórica* dos alunos?.²⁴⁸

Essas questões levaram-no à seguinte hipótese:

Nossa hipótese aqui é que, ao buscarmos compreender as ideias históricas dos alunos, estamos realizando um esforço hermenêutico. Mais, ainda, ao buscar compreender o modo como os alunos compreendem a História, estamos realizando uma interpretação da interpretação, ou seja, uma Meta-Hermenêutica.²⁴⁹

No artigo aqui analisado o pesquisador tratou de fazer a distinção entre o Método Histórico e o Método da Educação Histórica, comparando que ambos fazem parte da Ciência Histórica, porém eles alcançam resultados distintos porque fazem o uso da análise de fontes diferentes, mesmo que ambos possuam nas suas operações substanciais a operação hermenêutica.²⁵⁰ Saddi citando Rüsen declara que “o método histórico é formado por regras e procedimentos através dos quais produzimos histórias empíricas”.²⁵¹ Já a metodologia da Educação Histórica pretende alcançar “a compreensão das ideias históricas de alunos e professores”, e não a produção das histórias empíricas.²⁵² Por isso que ambos vão alcançar resultados diferentes.

O resultado do trabalho do historiador empírico é a história empírica, isto é, uma narrativa histórica que apresenta uma reconstrução do passado de forma que oriente o presente. O resultado de uma pesquisa na perspectiva da Cognição Histórica é uma interpretação das ideias históricas dos homens do tempo presente e não uma narrativa histórica.²⁵³

²⁴⁸ SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541.

²⁴⁹ SADDI, 2001, op. cit., p. 542.

²⁵⁰ SADDI, 2001, op. cit., p. 542.

²⁵¹ RÜSEN, 2001, *apud* SADDI, 2001, op. cit., p. 542.

²⁵² SADDI, 2001, op. cit., p. 542.

²⁵³ SADDI, 2001, op. cit., p. 542.

Neste sentido as fontes em Educação histórica são produzidas pelo próprio investigador, porque é necessária a aplicação de instrumental que pode ser por meio de questionários, entrevistas ou outros exercícios de cognição histórica que sejam possíveis investigar e identificar “o modo como os alunos pensam historicamente”.²⁵⁴

Em Educação Histórica o caráter das fontes é que elas são vivas, pertencem a pessoas que ainda estão presentes, e que dialogam vivamente com o investigador.²⁵⁵ Como declara Maria da Conceição Silva, esse instrumental (questionário) deve ser “respondido pelos alunos em sala de aula na presença do pesquisador ou do professor”.²⁵⁶ Todavia, embora sejam “distintos, o método histórico e o método da Educação Histórica, ainda que nem sempre de forma consciente, utilizam uma operação em comum, a hermenêutica”.²⁵⁷ A hermenêutica é comumente entendida como a arte de interpretação de textos, que foi transformada em método no século XIX pelo filósofo Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, para que fosse possível e útil na explicação de todo e qualquer texto.²⁵⁸

De acordo com Rafael Saddi é importante reconhecer a Educação Histórica como um esforço hermenêutico por dois motivos. O primeiro motivo visa evitar a simples percepção rápida das ideias históricas dos alunos.

Isto é, evita um rápido olhar sobre as narrativas produzidas de forma a não perceber que compreender as ideias históricas contidas nelas exige este processo profundo e complexo que se desenrola sempre que se abre para a compreensão. Reconhecer a operação hermenêutica significa reconhecer que se realiza algo mais do que uma compreensão automática e imediata e que este algo mais deve ser pensado como operação metódica.²⁵⁹

Já o segundo motivo, tem a função de colocar o investigador em contato com toda tradição hermenêutica. “A análise desta tradição nos possibilita definir

²⁵⁴ SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 543.

²⁵⁵ SADDI, 2001, op. cit., p. 543.

²⁵⁶ SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 79.

²⁵⁷ SADDI, 2011, op. cit., p. 543.

²⁵⁸ SADDI, 2001, op. cit., p. 543.

²⁵⁹ SADDI, 2001, op. cit., p. 546.

como devemos proceder durante um esforço de compreensão das ideias do outro, evitando assim, cairmos em equívocos já superados”.²⁶⁰

Ao finalizar seu artigo Saddi levanta pontos importantes para a fundamentação do método de investigação da Educação Histórica. Sendo as operações desse método uma meta-hermenêutica e tendo como objetivo a compreensão da compreensão que os indivíduos possuem da História, é necessário para se alcançar essa compreensão uma análise mais complexa, onde se entende o sujeito que compreende dentro do contexto de sua situação no mundo e são essas situações que irão limitar ou tornar possível sua compreensão do mundo, da vida e do passado.²⁶¹ Por isso, Rafael Saddi defende que

é preciso inserir tais narrativas em um contexto histórico abrangente no qual elas se formam. Neste sentido, os trabalhos produzidos pela Educação Histórica não devem ser meramente descritivos. Defendemos que sejam, além de compreensivos, explicativos, analíticos, capazes de se debruçarem sobre as condições externas que tornam possíveis tais narrativas.²⁶²

Nesse sentido, Isabel Barca declara que a narrativa “assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais” e acrescenta que “para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa”.²⁶³ Nesse caso, Rafael Saddi conclui que ao analisar a narrativa dos escolares por meio de um esforço hermenêutico e analítico para compreensão das ideias prévias sobre a História, o pesquisador não só acessará a consciência histórica deles como também o contexto mais abrangente que torna essa consciência possível.

Sendo assim, o próximo capítulo fará a descrição dos sujeitos e dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos por esta investigação, bem como, serão classificadas e discutidas as possíveis compreensões das ideias históricas dos escolares sobre o conceito Idade Média. Ainda será exposto e analisado o grupo

²⁶⁰ SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 546.

²⁶¹ SADDI, 2001, op. cit., p. 553.

²⁶² SADDI, 2001, op. cit., p. 554.

²⁶³ OLIVERIA, Nucia Alexandra Silva de. *Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica*. Antítese, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, p. 870.

de palavras substantivas que foram mencionadas na investigação pelos escolares, para verificar as que estão vinculadas e as que não estão com o conceito em questão. E por fim apresentar-se-á a consciência histórica encontrada nas narrativas juntamente com as perspectivas e os apontamentos suscitados na investigação a partir delas.

CAPITULO II – IDEIAS HISTÓRICAS: O CONCEITO SUBSTANTIVO IDADE MÉDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

2.1 OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada por meio de projeto piloto e não seguiu todos os passos sugeridos por Isabel Barca²⁶⁴ para a efetivação das investigações em Educação Histórica que consiste na recolha inicial dos dados seguido de sua análise para categorização das ideias prévias que os alunos possuem sobre um tema substantivo em História, para que a *posteriori* seja aplicado outro ou o mesmo instrumental de cognição histórica com o grupo analisado na intenção de avaliar a progressão do conhecimento histórico.

Aponta-se, nesse sentido, que a situação que impediu o desenvolvimento de um projeto piloto seguido de um projeto definitivo foi a demora no trâmite que essa pesquisa levou para ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás – CEP, tal demora ocorreu devido a burocracia necessária em relação a documentação exigida por se tratar de pesquisa com menores de idade. Sendo assim, Isso impossibilitou um planejamento para a aplicação em tempo hábil dos mecanismos para investigação das ideias tácitas ou prévias (protonarrativas) dos adolescentes e jovens da escola em questão, para em seguida empregar uma pesquisa principal, tendo em vista que a escola possui um calendário rígido e a intervenção externa altera essa rotina. Não esquecendo, que existem prazos que devem ser respeitados para o cumprimento das obrigações no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em História da PUC-Goiás, que não podem se extrapolados, caso contrário não se conclui o curso. A partir de então, optou-se por aplicar apenas um instrumental (que se transformou em estudo piloto e em estudo principal) na forma de questionário contendo cinco questões²⁶⁵ para obter as narrativas dos escolares que permitissem uma observação direta da forma como eles pensam ou formulam cognitivamente o conceito histórico Idade Média.

²⁶⁴ BARCA, Isabel. *Ideias chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 47.

²⁶⁵ Conferir anexo nº 1. É necessário esclarecer que a elaboração desse instrumental contou com o auxílio do pesquisador Lucas Pydd Nechi, que investigou em sua dissertação de mestrado defendida em 2011, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, a relação existente entre a Educação História e a religião a partir da consciência histórica de jovens alunos na cidade de Curitiba-PR. A versão final do instrumental passou também pelo crivo da professora de História do Colégio Estadual Presidente Kennedy que auxiliou nesta pesquisa.

O interesse desta pesquisa não é avaliar a progressão histórica, mas compreender as ideias históricas sobre a Idade Média presentes na consciência histórica dos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Kennedy, situado à Rua Dezesesseis, Esquina com Rua Dois, s/n, Centro, Porangatu, Goiás. O referido colégio se situa entre um bairro residencial e uma rua comercial, que serve de acesso à cidade via Rodovia BR 153, portanto, possui fácil localização, como pode ser conferida nas figuras 2 e 3.

Já o Município de Porangatu se localiza às margens da Rodovia BR 153, a distância de aproximadamente 430 km de Goiânia na direção norte rumo ao Estado do Tocantins (Figura 1). A cidade está situada em sua própria microrregião e é considerada uma das mais importantes do norte do Estado de Goiás. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o referido município em 2015 possuía uma população estimada em 44.798 habitantes, distribuídos em uma área de 4.820,518 km².²⁶⁶

Ressalta-se que a motivação inicial para a escolha dessa escola aconteceu porque nela se encontram doze alunos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de História da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Campus Porangatu, cujo autor desta dissertação é colaborador. O programa foi implantado no colégio em 2014 e ao longo desses dois anos já desenvolveu vários projetos com temáticas que valorizam a relação da História com a Geografia, com a Cartografia, com o Patrimônio, com o Folclore, com a Literatura, com a regionalidade, entre outros.

Diante disto, ao analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Estadual Presidente Kennedy, descobriu-se que suas atividades escolares iniciaram no ano de 1964, na conjuntura do começo do governo do Regime Militar. De lá para cá o colégio realizou várias reformas em seu prédio e a última e mais significativa aconteceu no ano de 2008. Suas primeiras atividades estavam voltadas para o atendimento de crianças em idade de escolar de 1º ao 4º ano do Ensino Primário, por isso sua primeira denominação como Grupo Escolar. Entretanto, no ano de 1977, o colégio foi elevado à categoria de Escola. Só a partir de 1985 a segunda fase do Ensino Fundamental foi implantada na escola. Mais uma data importante

²⁶⁶ Dados extraídos da plataforma Cidades>>Goiás>>Porangatu, do banco de dados do IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521800&search=goias|porangatu|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

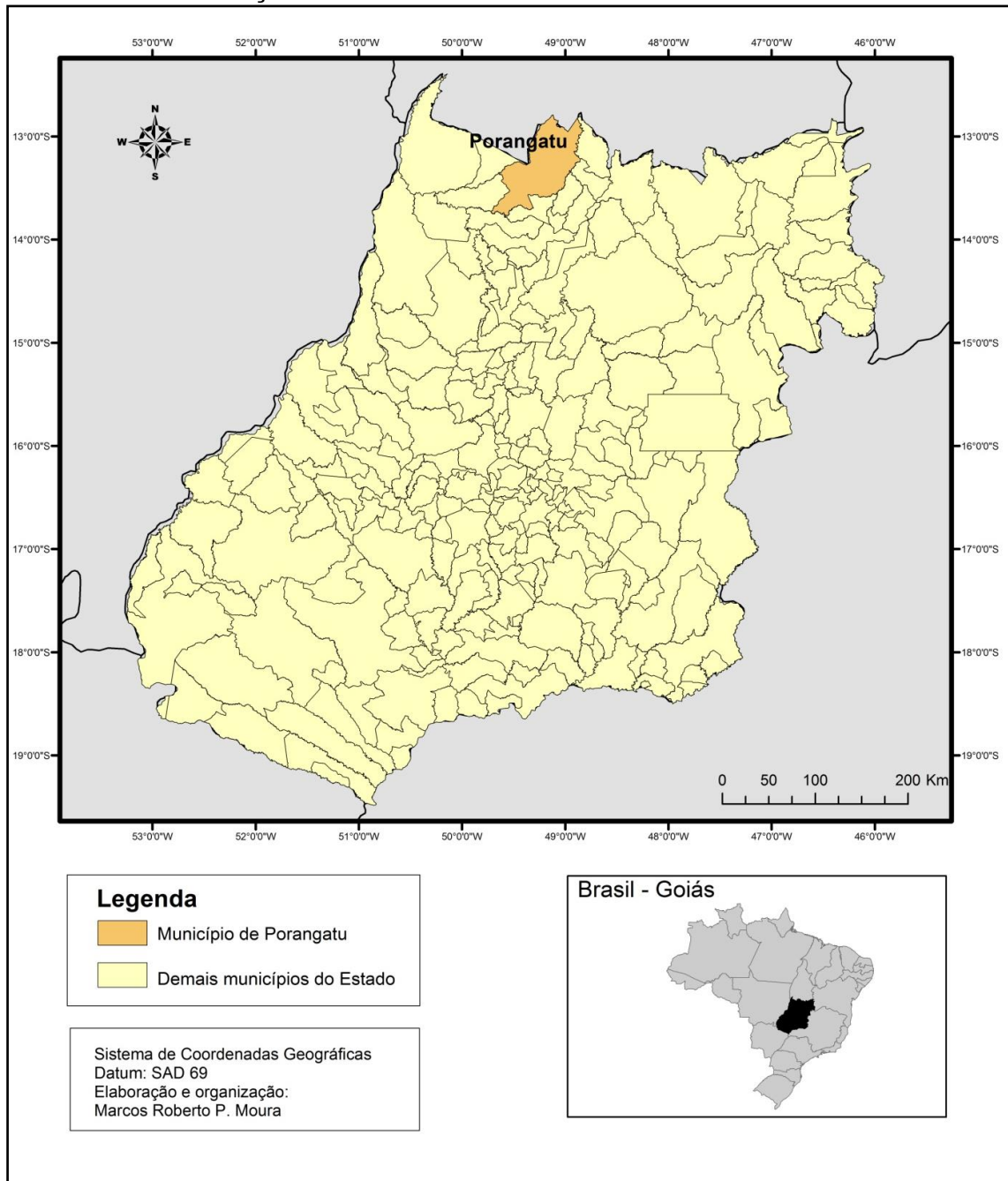
para essa instituição foi o ano de 1990, porque marca a primeira eleição para direção, indicando assim, a presença e a participação da comunidade escolar²⁶⁷ na administração do colégio. A partir do ano de 1999 entrou a fase da Educação inclusiva, tendo no seu quadro professores com habilidades para o atendimento de alunos portadores de deficiências, ocasião que o levou a ser reconhecido como colégio de referência. Vale ressaltar que essa unidade escolar possui uma sala equipada para realização de atendimento educacional especializado.²⁶⁸

Nas páginas a seguir serão apresentados três mapas que têm a função de situar o leitor deste trabalho quanto ao Município de Porangatu dentro do Estado de Goiás e a localizar o Colégio Estadual Presidente Kennedy no contexto do perímetro urbano desse Município (Figura 1, 2 e 3).

²⁶⁷ A comunidade escolar é formada por pais, alunos e funcionários que se encontram aptos a votarem.

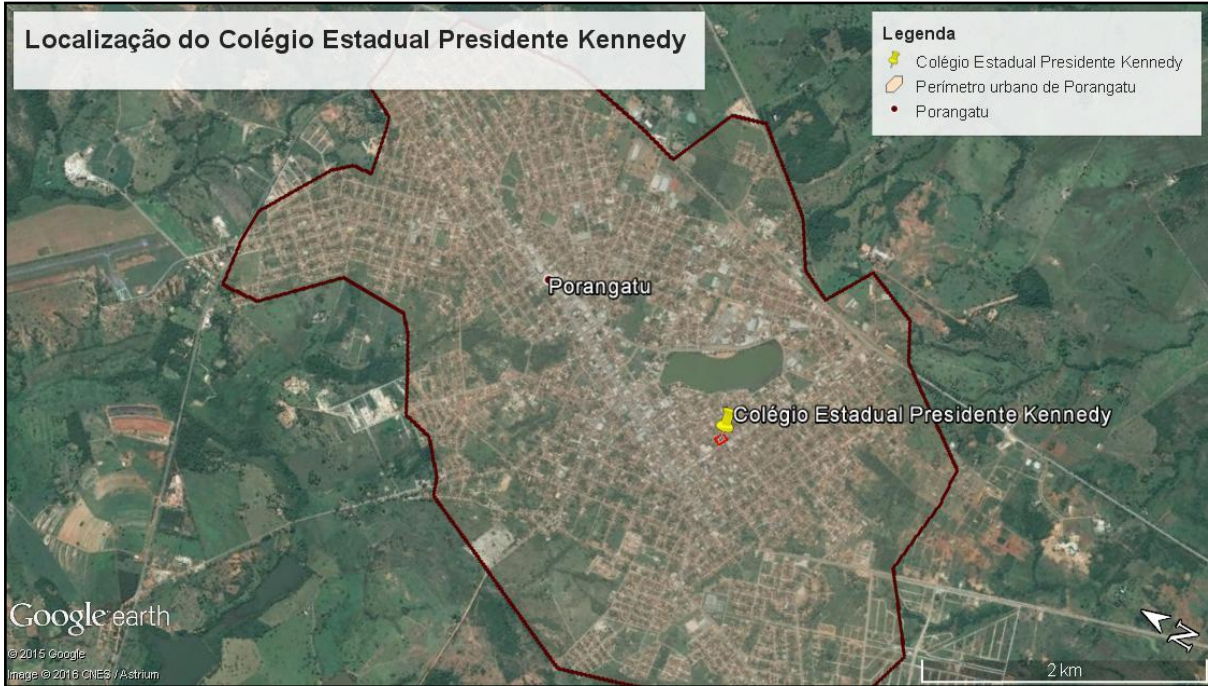
²⁶⁸ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

FIGURA 1
LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORANGATU NO ESTADO DE GOIÁS



FONTE: Marcos Roberto P. Moura. Organização dos dados: Max Lanio Martins Pina, 2016.

FIGURA 2
LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY



FONTE: Google Earth (aplicativo), 2016. Organização: Max Lanio Martins Pina.

FIGURA 3
LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY



FONTE: Google Earth (aplicativo), 2016. Organização: Max Lanio Martins Pina.

Outra fase significativa para o Colégio Estadual Presidente Kennedy foi a implantação da Educação de Jovens e Adultos no ano 2000. Essa modalidade de ensino inicialmente atendia alunos do 2º período do Ensino Fundamental e alunos do 1º ao 3º período do Ensino Médio. Porém, a partir de 2003, a referida escola passou a oferecer na modalidade EJA somente o Ensino Médio; desde 2005 funciona em quatro semestres. Desde 2011 o colégio atende aos projetos “Educando para a Liberdade” e “Medida Socioeducativa”, que funciona em regime de parceria estabelecido com o Centro de Inserção Social – CIS e com o Centro Educacional de Interação de Porangatu – CEIP, funcionando com salas multisseriadas nos turnos matutino e vespertino.²⁶⁹

O Colégio conta atualmente com um quadro de 58 funcionários divididos da seguinte forma: 27 são professores, 17 são técnicos administrativos e os demais 14 ocupam outras funções. Eles estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno e atendem a uma demanda de 407 alunos (165 no turno matutino, 112 no turno vespertino e 130 no turno noturno), e estes estão matriculados no Ensino Fundamental 2º Fase (6º ao 9º ano) e na modalidade EJA Ensino Médio (1º ao 4º semestre). Os estudantes do colégio representam em sua maioria filhos de trabalhadores assalariados. Nesse grupo ainda existem alguns que são portadores das seguintes deficiências: síndrome de *down*, surdez, baixa visão, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH, déficit intelectual e outras deficiências. A escola possui 21 turmas distribuídas nos turnos e que funcionam demandando um espaço de 07 salas de aula, 01 laboratório de informática e 01 biblioteca. O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁷⁰ do colégio relacionado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em 2013 tinha como meta a ser alcançada a nota 4,3, nesse caso, a escola atingiu o índice 5,0 superando seus objetivos.²⁷¹ As metas para 2015 era de 4,7, porém, até o

²⁶⁹ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

²⁷⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, “foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O índice é apresentado em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) e é medido a cada dois anos”. In: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

²⁷¹ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

término deste texto o resultado ainda não havia sido divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Sendo assim, o componente curricular de História para a segunda fase do Ensino Fundamental do colégio apresenta a seguinte justificativa:

Compreender a História como um processo construído pelos homens ao longo do tempo identificando os aspectos da vida humana, significativos no mundo atual.

Estabelecer a Inter-relação e interdependência dos fatores a fim de assegurar a visão histórica, ressaltando a contribuição dos povos e das sociedades contemporâneas para sua construção.²⁷²

A justificativa acima está pautada na preocupação em utilizar a disciplina de História para compreensão da contemporaneidade. Por isso, os conteúdos listados no PPP da escola propõem o ensino dos temas seguintes:

- História do município e do Estado de Goiás.
- Os primeiros grupos humanos.
- As bases da civilização.
- As sociedades europeias e as indígenas.
- A sociedade colonial, imperial e República do Brasil.
- Capitalismo e Socialismo no mundo atual.
- Brasil – Organização Social Política e Constituição e a realidade brasileira.²⁷³

Essa relação de conteúdos serve como currículo mínimo para nortear o trabalho do professor de História. Dito isto, salienta-se que o Colégio Estadual Presidente Kennedy hoje é uma importante instituição formadora para a educação básica e que atendeu ao longo dos seus quase 52 anos um público de alunos que moram tanto no campo como na cidade.

Para a sua realização, esta pesquisa contou com o apoio e auxílio de uma das duas professoras de História da segunda fase do Ensino Fundamental do colégio, supervisora do PIBID e atualmente encontra-se orientando semanalmente seis acadêmicos que são bolsistas do programa. Nesse caso, a professora aplicou nas turmas do 7º, 8º e 9º ano vespertino do Ensino Fundamental em horário de aula o questionário que serviu para a obtenção das narrativas. Por sugestão da mesma deixou-se a turma do 6º ano fora da pesquisa; segundo ela o conteúdo de História

²⁷² PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

²⁷³ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

Medieval só é ministrado/ensinado a partir do 7º ano, no seu entender os adolescentes dessa fase da escolarização não tinham condições de apresentar uma resposta que fosse válida ou coerente para a investigação. Por conseguinte, o instrumental que permitiu a pesquisa foi entregue pela professora aos alunos que o responderam em sala de aula em aproximadamente 50 minutos.²⁷⁴

Em seguida recolheu-se esse material e as respostas (narrativas) dos estudantes foram devidamente classificadas quanto ao conceito que eles possuem sobre a Idade Média. Foram categorizadas as palavras substantivas descritas por eles na pesquisa e vinculadas ao conceito investigado, e classificou as diversas palavras que não possuem nenhuma relação ou conexão com o conceito Idade Média.²⁷⁵

Descreve-se aqui que conforme o quadro 2 dos 60 questionários (instrumental) que foram aplicados no colégio, 23 foram respondidos por alunos do 7º ano e representam 38% das respostas, 16 foram respondidos por alunos do 8º ano e representam 27% das respostas e 21 foram respondidos por alunos do 9º ano e representam 35% das respostas que serviram de fonte para análise nesta dissertação, sendo que esse grupo de estudantes pertencem a uma faixa etária entre 11 a 18 anos de idade.

Assegura-se, que os nomes que serão apresentados no trabalho são criações fictícias, optou-se por apresentá-los porque se compreende que eles dão mais fluidez ao texto, pois ajudam a criar um caráter mais concreto das informações obtidas. Em seguida expõe-se o quadro 2 que traz as informações do grupo de estudantes pesquisados por turma e por idade.

²⁷⁴ O autor desta pesquisa optou por não participar da aplicação dos exercícios de cognição em sala de aula, por entender conforme sugestão dada por Silva que afirma em seu artigo “Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses”, publicado em 2014, que o instrumental da Educação Histórica para a análise das “fontes vivas” (narrativas dos alunos) poderia ser respondido na presença do pesquisador ou do(a) professor(a) de História. In: SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 79.

²⁷⁵ Ressalta-se aqui que todas as respostas foram efetuadas no contexto da sala de aula, e nenhum estudante utilizou recursos adicionais para consulta. Todavia, é necessário dizer que a professora que auxiliou na aplicação desta pesquisa, dias antes revisou de forma geral os conteúdos sobre a Idade Média em todas as turmas.

QUADRO 2
ALUNOS POR TURMA E POR IDADE

Turma	7º	8º	9º
Quantidade de alunos	23	16	21
Idade: 11 – 12 anos	10	-	-
Idade: 13 – 14 anos	10	12	14
Idade: 15 – 16 anos	03	03	07
Idade: 17 – 18 anos	-	01	-

FONTE: O AUTOR (2015)

Observou-se conforme o quadro 2, que 16% dos alunos possuem entre 11 e 12 anos de idade e estão concentrados no 7º ano. Todavia, 60% se encontram entre os 13 e 14 anos e estão distribuídos entre 7º, 8º e 9º ano representando a maior parcela pesquisada. Já os 22% estão entre a faixa etária que vai dos 15 aos 16 anos e estão distribuídos entre os três anos de escolaridade sendo que a maior parte desse grupo se concentra no 9º ano. Por fim, 2% estão entre 17 e 18 anos, indicando a menor parcela da amostragem. Esses dados advertem que apesar da existência de um equilíbrio na distribuição dos estudantes nos anos escolares, sugerem que há uma leve defasagem ou distorção idade/série/ano para essa amostragem.

Conforme o Ministério da Educação as idades correspondentes ou equivalentes para início do ano letivo são as seguintes: para o 7º ano, 12 anos de idade, para o 8º ano é de 13 anos de idade e para o 9º ano é de 14 anos de idade.²⁷⁶ Os autores Fritsch, Vitelli e Rocha afirmam que só é considerada uma distorção/série quando o estudante está com mais de dois anos da indicação equivalente pelo MEC para cada turma. Para esses pesquisadores essa distorção é causada pelo ingresso tardio da criança na escola e pela repetência do ano escolar. Essas duas situações são apontadas como fatores geradores para que alguns

²⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2ª ed. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares Para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

alunos se encontrem matriculados em sala de aula acima da idade dos demais.²⁷⁷ Essa informação não representa nenhum obstáculo para a investigação que se efetivou e que será discutida e analisada nos itens a seguir.

²⁷⁷ FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. *Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul*. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 218-236.

2.2 AS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ESCOLARES SOBRE A IDADE MÉDIA

No tópico anterior procurou-se descrever e delinear os caminhos e os sujeitos envolvidos nesta investigação. Nas linhas que se seguem serão expostas, agrupadas, classificadas, analisadas e se possível serão compreendidas as ideias históricas das crianças e jovens sobre a maneira com que eles conceituam o período histórico denominado Idade Média. Mas, antes se pretende apontar os caminhos teóricos trilhados para a classificação dessas narrativas.

É necessário expor o significado de narrativa na perspectiva do historiador alemão Jörn Rüsen, tendo em vista que as respostas dos estudantes que serão expostas aqui se configuram como narrativas. Nesse caso, busca-se na teoria rüseniana elementos que corroborem para justificar as respostas apresentadas pelos escolares como narrativas históricas.

Jörn Rüsen entende que a narrativa histórica “designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico”.²⁷⁸ Assim, a narrativa histórica é a manifestação cognitiva da consciência histórica em todas as formas de História. A famosa frase do autor mencionado exprime que “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”,²⁷⁹ ele define que o pensamento histórico nas suas formas e versões está condicionado por esse procedimento mental que o homem utiliza para interpretar a si mesmo e a seu mundo. Compreende-se aqui que a História só é possível mediante a narrativa.

O autor distingue essa narrativa de outras formas de narrar, como por exemplo, a narrativa ficcional da não ficcional, afirmando e apontando para a existência de certas especificidades na narrativa histórica. De acordo com Rüsen na narrativa histórica aparecem pelo menos três características específicas da operação intelectual do mundo da vida concreta. Primeiro, a narrativa recorre sempre à *lembrança* para interpretar as experiências do tempo. E assim ele afirma que a “lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida

²⁷⁸ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 61.

²⁷⁹ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 149.

prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem”.²⁸⁰

A segunda especificidade presente na narrativa histórica é a indução da *memória* porque nessa situação

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro.²⁸¹

Nesta perspectiva, o autor afirma que todas as mudanças experimentadas no presente, “são de imediato interpretadas em articulação com processos temporais rememorados do passado”.²⁸² É por isso que a narrativa consegue tornar o passado presente e o presente como continuação no futuro.

A terceira especificidade da narrativa histórica está no fato que ela é capaz de produzir no indivíduo *identidade*. Para o autor “toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo”.²⁸³

Como já foi exposto no item 1.3 deste trabalho, o ser humano narra o tempo todo, conseqüentemente a narrativa é o recurso em que a identidade de cada indivíduo é mantida no decurso do tempo. Em outras palavras, narrar significa dar sentido às experiências do tempo. Para a narrativa histórica existe ainda outra especificidade, pois nesse contexto se concebe que os acontecimentos por ela articulados narrativamente ocorreram realmente no passado, e eles se tornam presentes mediante o estatuto da História, servindo de orientação para a vida prática contemporânea.

De acordo com Jörn Rüsen a constituição de um sentido do tempo não é encontrada somente na forma de uma narrativa que é elaborada no contexto de uma prática cultural, de uma celebração cívica, de um discurso, de um curso universitário, na produção ou recepção de textos historiográficos, nas exposições históricas, etc. Apesar de todas essas situações estarem imbuídas da cultura histórica, o autor

²⁸⁰ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 63.

²⁸¹ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 64.

²⁸² RÜSEN, 2001, op. cit., p. 64.

²⁸³ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 66.

declara que dar sentido ao tempo “perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana”.²⁸⁴ Isso indica que esse sentido histórico

pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a comunicação no dia a dia, na forma de fragmentos, memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa.²⁸⁵

Diante da exposição acima que caracteriza a narrativa histórica como um elemento capaz de dar sentido ao tempo e ainda esclarece que existem outras formas de história e não somente a que é produzida pela Ciência Histórica, segue-se a essa reflexão a preocupação em responder quais são os métodos da pesquisa histórica que são apontados por Jörn Rüsen e como eles se aplicam a Educação Histórica. Para responder a esta questão é necessário retomar a reflexão sobre o método histórico esboçado na seção 1.5.3. À vista disso, o historiador Jörn Rüsen define o método histórico dizendo que

Trata-se da tessitura das diretrizes que conduzem o pensamento histórico à pesquisa empírica, à reflexão sobre os pontos de partida e à teorização, conferindo-lhe a dinâmica do progresso cognitivo, da ampliação das perspectivas e do reforço de identidade.²⁸⁶

A citação acima está se referindo à “pesquisa histórica”. E para definir a pesquisa histórica o autor citado afirma que ela “é um processo, cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano”.²⁸⁷ É através da pesquisa que se obtém os dados das fontes. Para que isto aconteça Jörn Rüsen listou três operações processuais que devem estruturar a pesquisa histórica: a *heurística* que é a elaboração das perguntas históricas; a *crítica* que é a aplicação das perguntas históricas às fontes na intenção de extrair as informações do passado; a *interpretação* que é a formatação e a organização das respostas como História. Assim, a Educação Histórica aplica os procedimentos sugeridos pelo autor

²⁸⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 160.

²⁸⁵ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 160.

²⁸⁶ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007b, p. 101.

²⁸⁷ RÜSEN, 2007b, op. cit., p. 104.

para produzir as suas fontes “vivas”, no caso desta pesquisa são as narrativas elaboradas pelos estudantes induzidas pelo estímulo pergunta-resposta quando confrontados com o instrumental a que eles foram submetidos durante a investigação.

Após a explicação dos métodos utilizados pela pesquisa histórica e como eles são apropriados pela Educação Histórica, intenta-se esclarecer de forma teórico metodológica como foram construídas as categorias de análise para classificar as narrativas dos estudantes. Por conseguinte, elas foram assentadas a partir da pesquisa realizada por Lilian Costa Castex que estudou o conceito Ditadura Militar na perspectiva de jovens brasileiros em situação escolar da cidade Curitiba-PR, por meio da sua dissertação de mestrado defendida em 2008 na Universidade Federal do Paraná - UFPR. De acordo com autora para analisar as respostas dos alunos ela recorreu ao pesquisador Peter Lee que estabeleceu 7 categorias conceituais para classificar em níveis a progressão das ideias históricas do alunos a saber:

- Nível 01 - Tarefa explicativa não alcançada (...).
- Nível 02 - Confusão (...).
- Nível 03 - Explicação através da assimilação e déficit (...).
- Nível 04 - Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos (...).
- Nível 05 - Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente (...).
- Nível 06 - Explicação em termos do que as pessoas pensavam naquele tempo: empatia histórica (...).
- Nível 07 - Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas (...).²⁸⁸

Assim sendo, Castex buscou inspiração e respaldo no historiador inglês para criar suas categorias, ela destacou do seguinte modo:

- Idéias ausentes ou sem nexos: são as idéias dos jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram idéias sem sentido.
- Idéias confusas sobre o passado: são as idéias dos jovens que representavam confusão sobre o passado histórico, demonstrando que o aluno ainda não tinha propriedade para falar sobre o assunto.
- Idéias parciais, pouco complexas: quando os jovens apresentavam, em suas narrativas, idéias históricas parciais, de pouca complexidade.
- Idéias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam: quando os jovens conseguiam explicar as idéias históricas, demonstrando, em suas narrativas, como as pessoas do passado pensavam.

²⁸⁸ LEE (2003) *apud* CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008, p. 105-106.*

- Idéias históricas complexas: quando os jovens conseguiam explicar as idéias históricas do passado, mostrando como entenderam os fatos de determinado tempo histórico, estabelecendo relações com as pessoas daquele tempo e percebendo-as em seu contexto histórico.²⁸⁹

Tais categorias foram observadas pela autora tendo o passado como alvo, isto é, ela levou em consideração a forma como o passado aparecia nas narrativas dos alunos investigados ou como estes se relacionavam com o mesmo.

Ao explicar as referências que serviram de base para a formatação das categorias de classificação e análise das narrativas, deseja-se aqui esclarecer a maneira como elas foram configuradas. Buscou-se, nesse caso, criar tais categorias levando em consideração a forma como os estudantes se relacionavam com o conceito Idade Média em suas narrativas. Toda categorização procurou destacar como o conceito investigado está posto ou aparece ao nível do aluno. A sistematização apresentada permitiu identificar nas narrativas a construção das seguintes categorizações:

- Conceito Complexo – são as ideias em que os estudantes assinalaram de forma geral um número maior de informações e conceitos substantivos que só podem ser percebidos dentro do contexto da Idade Média. Tais ideias podem ser consideradas globais visto que dialogaram com um grande número de assuntos e temas desse período como a sociedade, as lutas, a economia, o poder, a religião, as desventuras, etc.
- Conceito Pouco Complexo – são as ideias em que os estudantes apresentaram respostas parciais porque somente dois ou talvez três aspectos da Idade Média foram destacados. Isto significa que eles não dialogaram com uma variedade maior de fatos ou situações que são compreendidas como conceitos substantivos desse período, mas preferiram salientar apenas uma ou mais circunstâncias em particular.
- Conceito Confuso – são as ideias que os estudantes ofereceram respostas parcialmente coerentes, no entanto, em um dado momento da narrativa eles apresentam outras realidades que não se aplicam a

²⁸⁹ CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba* – PR. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008, p. 106-107.

Idade Média e só são compreendidas quando relacionadas a outros períodos históricos.

- Conceito Comparativo – são as ideias em que os estudantes compreenderam a Idade Média a partir das experiências do presente, isto significa que o tempo presente serviu de parâmetro para que fosse realizada a comparação com o passado medieval.
- Conceito Sem Nexo – são as ideias que os estudantes demonstraram não haver nenhuma familiaridade com a Idade Média, isto significa que as narrativas estavam totalmente desconexas do conceito analisado.

Portanto, dos 60 alunos que foram submetidos à atividade de cognição histórica em sala de aula, somente 36 responderam à questão que solicitava a eles que narrassem explicando a um familiar o que era a Idade Média. Tal situação pretendia extrair as ideias, as concepções e as visões que esses estudantes possuem sobre a Idade Média. Consequentemente, 23 estudantes não apresentaram nenhuma narrativa, isto é, eles não preencheram o formulário proposto que permite extrair suas ideias ou consciência histórica sobre o conceito em questão. Desta maneira, assinala-se que por se tratar de uma situação subjetiva que não permite afirmações seguras, já que a escolha para o preenchimento das questões era exclusivamente dos estudantes, não há, portanto, um mecanismo que permita medir ou asseverar o real motivo dessa abstenção. A resposta de 01 dos jovens pesquisados não foi possível ser lida porque ela estava truncada e não possibilitou uma decodificação.

Nesse caso, das 36 narrativas válidas para compreensão das ideias históricas investigadas: 03 foram classificadas como conceito complexo; 05 como conceito pouco complexo; 10 como conceito confuso; 06 como conceito comparativo; 09 como conceito sem nexos. Consequentemente, nenhuma das narrativas apresentou conceito estereotipado ou que fosse compreendido como constituindo o senso comum, isso refuta uma das hipóteses levantadas no início dessa investigação que acreditava que os alunos desse nível de ensino, ainda relacionavam a expressão Idade Média como se fosse um período de trevas. Esperava-se por essa confirmação, julgando que alguns dos escolares apresentariam uma conceituação que fosse de natureza depreciativa, isto é, que eles fizessem menção do medieval como Idade das Trevas, porém, isso não ocorreu.

Outra observação a ser feita é o fato de que os adolescentes e jovens na sua maioria alegaram que o seu conhecimento sobre a Idade Média decorre em geral dos livros, da escola e dos professores que explicam esse conteúdo em sala, conforme pode ser observado nas citações de alguns deles a seguir:

Eu acho que vem da escola, dos livros. Porque na escola os professores ensinam como tudo aconteceu e os livros vêm mostrando as imagens, etc. (NICOLE, 8º ano, 13 anos).

Da escola, através dos livros e da explicação do professor. (ISADORA, 9º ano, 14 anos).

A minha visão vem da escola e dos livros, porque a professora já falou da Idade Média (...) (RAFAELA, 7º ano, 13 anos).

Uma grande parte vem dos livros que leio, mas também tem a escola, minha professora já me ensinou muito. (MURILO, 7º ano, 12 anos).

Essas afirmações confirmam a importância da escola na vida dos estudantes como instrumento fundamental para o estabelecimento de uma consciência histórica que seja essencial para que eles possam se situar coerentemente no tempo. Contudo, não são somente essas ferramentas que possibilitam a construção de uma ideia histórica, alguns escolares descreveram outros mecanismos que permitem essa constituição, como a televisão, os filmes, a internet e os jogos eletrônicos, conforme aparecem em suas falas abaixo:

Da escola que todos estudam em (...) certa série, já vi filmes sobre isso, já vi história na internet, jogos, e já li alguns livros. (PIETRO, 8º ano, 13 anos).

Eu acho que vem da escola, dos livros e da televisão. Porque na escola os professores ensinam com tudo aconteceu e os livros têm as imagens e na televisão mostra filmes falando da Idade Média. (SARAH, 8º ano, 14 anos).

Da televisão, da escola e dos livros, porque passam filmes na televisão, eu leio livros sobre isso e estudo a Idade Média na escola. (Daniel, 7º, 12 anos).

Dos jogos eletrônicos. (GUSTAVO, 9º ano, 14 anos).

Mesmo que os alunos apresentem outras ferramentas que permitam a constituição de uma consciência histórica sobre o conceito investigado, nas suas narrativas, ficou evidenciado nesta pesquisa que as informações expostas são quase sempre construídas em situação escolar, pois as mesmas podem ser relacionadas quase que integralmente ao conteúdo do livro didático.

Por conseguinte, como já foi mencionado antes se entendeu que 03 das argumentações foram classificadas como narrativas que apresentam ideias sobre a Idade Média configuradas como *conceito complexo*. Nota-se, que nesta categoria as narrativas dos alunos não exploraram as informações, não aprofundaram a análise e eles não se posicionaram de forma crítica diante do conceito Idade Média. Porém, se levar em conta a idade desses adolescentes e jovens suas respostas demonstram que eles conseguiram reter um número significativo de informações, que lhes possibilitaram a utilização de vários conceitos substantivos para formulação de suas respostas, e isso comprova que um pequeno número de estudante possui certo grau de complexidade subjetiva necessário para a construção das sentenças históricas.

Pode-se perceber essa situação na fala da Ana Júlia e do Henrique porque eles citam uma série de situações como constituintes e pertencentes à Idade Média, que podem ser relacionadas com a sociedade, com as lutas, com a economia, com o poder, com a religião e com as desventuras do período:

Eu falaria que na Idade Média existiu o manso servil, o senhor feudal, o manso senhorial, existiu também as Cruzadas, a Igreja, a Peste Negra, os cavaleiros guerreiros; que foi criado nessa época o banco, e muitas outras coisas. (ANA JULIA, 7º ano, 12 anos).

Várias coisas sobre a Idade Média, sobre a Igreja, Peste Negra, Cruzadas, feudalismo, manso servil, etc. A Idade Média (...), por exemplo, conta do clero, do cavaleiro, etc. (HENRIQUE, 7º ano, 13 anos).

Observa-se a seguir que na alegação do Pietro foram destacadas as lutas, o poder e a economia do período: “Eu explicaria que na Idade Média houve vários conflitos como as Cruzadas, a Guerra dos Cem Anos, que naquele tempo havia reis, conselhos, que eles plantavam e colhiam para consumo próprio, mas havia mercantes também” (PIETRO, 8º ano, 13 anos).

Todas as observações efetuadas anteriores pelos investigados realizam somente uma descrição daquilo que cognitivamente os alunos formulam e conceituam como Idade Média. Todavia, pode-se assegurar que esses conceitos são descritivos e informativos, tendo em vista, que a função principal deles era apresentar fatos e situações circunstanciais que envolveram o período histórico descrito. Vale lembrar que as duas primeiras respostas pertencem a estudantes que

estão matriculados no 7º ano e é nesse período escolar que o conteúdo sobre a Idade Média é ministrado pelo professor de História.

A classificação a seguir apresenta 05 narrativas que foram compreendidas como *conceito pouco complexo*. Como se pode perceber na resposta da Júlia que realça o sistema feudal com sua divisão social afirmando que “A Idade Média foi a época do feudalismo, quem mandava era o clero e a nobreza. As outras partes do que eles [os servos] colhiam era para a nobreza” (JÚLIA, 8º ano, 13 anos).

Porém, a Ana Clara preferiu conceituar a partir da desventura porque de acordo com ela “(...) a Peste Negra foi uma doença que se espalhou pela cidade mas as pessoas cuidavam dos doentes mesmo sabendo que corriam risco de pegar a doença, algumas pessoas até enterravam os mortos” (ANA CLARA, 7º ano, 13 anos). Nesta visão pode ser ressaltado que a aluna acreditava que apesar das desgraças acometidas com a Peste, os medievais eram solidários, pois ajudavam uns aos outros, mesmo correndo o risco de contrair a enfermidade.

Na narrativa a seguir o estudante Eduardo evidencia que o período se define por meio das lutas e conflitos, pois conforme sua ponderação os reinos medievais entravam constantemente em guerra por causa de terras, e esses conflitos duravam até anos como foi o caso da Guerra dos Cem Anos, e eles acabavam por dizimar a população europeia, já que havia muitas mortes nessas lutas:

Que na Idade Média tinha conflitos de (...) [reinos] porque as pessoas queriam invadir as terras dos seus inimigos, tinha guerras até de um ano para decidir quem iria ficar com as terras, eram milhares de pessoas que lutavam e eram poucas que sobreviviam as guerras. (EDUARDO, 7º ano, 12 anos).

As considerações a seguir não destacaram nenhum fato em particular, entretanto, repara o conceito pelas lutas, pela religião e pelo feudalismo:

Eu explicaria que a Idade Média (...) fala de vários temas como, Cruzadas, feudalismo, manso senhorial, clero romano, Igreja (...), etc. (MARIA CLARA, 7º ano, 14 anos).

Eu explicaria que a Idade Média é muito legal, porque tem feudalismo, as Cruzadas e as igrejas. (HELOISA, 7º ano, 13 anos).

Como se observou acima nos comentários da Maria Clara e da Heloisa não há a preocupação de se fazer uma análise criteriosa do conceito, uma e outra

iniciam suas explicações atestando que o conceito fala de vários temas ou como no caso da segunda jovem ele é muito interessante. Isso certifica que os jovens a partir do ensino escolar conseguem perceber a extensão que a expressão Idade Média encerra, contudo, esta situação revela a dificuldade de expor em apenas uma única formulação toda essa dimensão, como demonstrado nas ponderações da Júlia, da Ana Clara e do Eduardo que optaram por conceituar utilizando apenas um aspecto que envolve o período em questão.

A próxima categorização retratada é o fato de que 11 narrativas foram agrupadas como *Conceito Confuso*. Nas considerações a seguir observou-se que as estudantes Isabela e Helena ficaram confusas porque elas associaram o “homem das cavernas” como sujeitos que viveram nessa temporalidade:

Contaria como uma história bem antiga, que aconteceu com pessoas sofredoras, com muitos castelos, ruínas, etc... Os povos que viviam nessa época eram muito batalhadores; os ricos exploravam os pobres colocando eles para trabalhar, pegando pedras para construir monumentos históricos que hoje vemos em muitos lugares. Tinha também os antigos homens das cavernas que não sabiam de nada, eles aprendiam com a curiosidade. (ISABELLA, 9º ano, 15 anos).

Como algo do passado, algo sobre nossos antepassados, explicaria que antigamente existiam homens das cavernas que escreviam em rochas. (HELENA, 9º ano, 14 anos).

As narrativas acima se mostram preocupantes, visto que as estudantes não foram capazes de distinguir em suas respostas elementos ou conceitos substantivos que fossem localizados apenas na Idade Média.

No caso da próxima citação pertencente a estudante Sarah, sua interpretação do passado se mostra ainda mais confusa, pois sua narrativa não apresenta nenhuma característica que possa ser concatenada com o conceito investigado:

Eu contaria do tempo que as pessoas viviam nas cavernas, caçando animais para sobreviver, comendo eles e pegando os pelos para fazerem roupas e tentando descobrir como se faz fogo, e os homens quando eram macacos e [conforme] foi passando o tempo eles iam se tornando homens andando com dois pés e não com quatro... (Sarah, 8º, 14 anos).

Para a Valentina, foi na Idade Média que as pessoas aprenderam a lidar e a dominar a natureza. Na sua formulação confusa, ela assevera que a revolução agrícola foi uma conquista desse momento do passado:

A Idade Média era como se os homens não entendessem a natureza, mas ao longo do período o homem foi se estabilizando entendendo a natureza. Sabendo que se plantasse teria mais chances de sobreviver sem ser da pesca, da coleta de frutas e caça. (VALENTINA, 9º ano, 14 anos).

De acordo com a resposta permeada de confusão da aluna Sophia, a pirâmide social foi uma invenção da Idade Média, isto é, na sua visão, esse mecanismo foi criado para fazer com que as pessoas permanecessem em seus extratos sociais, provavelmente para não questioná-lo:

Que no tempo da Idade Média as pessoas que viveram lá, cada pessoa eram de uma classe, os mais ricos e até os servos, os pobres, eles inventam uma pirâmide onde dizia a classe das pessoas. E tinha muitas guerras no tempo do feudalismo e tinha as Cruzadas. (SOPHIA, 8º ano, 14 anos).

A aluna Gabriela apesar de ser coerente no início de sua fala, vincula a ideia de que a Peste Negra foi uma praga que devastou as plantações e as colheitas na Europa medieval. Ela não conseguiu distinguir e nem compreender que essa calamidade afetou o ser humano e não a natureza:

A Idade Média foi uma época vivida com bastantes guerras, injustiças, pestes e religiões. Nos feudos, por exemplo, muitos com condições, boas terras, com abundantes plantações colocaram pessoas de poucas condições de vida para trabalhar. A Peste Negra também foi uma época duradoura a qual uma praga destruiu as plantações e colheitas. (GABRIELA, 7º anos, 12 anos).

No tocante a Yasmim, sua confusão está no fato de achar que o feudalismo era uma pessoa representada por um homem rico que comprava terras e colocava outras pessoas para trabalhar para ele. Ela não percebe o feudalismo como um sistema econômico, social, ou político. Ainda afirma que, na Idade Média somente as crianças poderiam aprender a ler e a escrever, nesse caso, somente os filhos dos senhores feudais:

Eu explicaria assim: mãe eu aprendi sobre a Idade Média, aprendi sobre o feudalismo. O feudalismo é um homem rico que sabia ler e escrever, ele comprava terras e botava pessoas pobres para trabalhar para ele, plantar e colher tudo, que eles colhiam a metade era do feudo. E naquela época só uma criança podia aprender a ler e a escrever, o filho do feudo. Era obrigatório toda população ir Igreja Católica e dar oferta para a igreja. (YASMIM, 7º ano, 12 anos).

Para a Ana Luiza e o Murilo a confusão está no fato de eles afirmarem que a Idade Média foi um período que havia escravos. Eles não distinguem a servidão da escravidão, porque esta segunda é colocada no lugar da primeira quando se descreve a forma de trabalho o feudalismo:

No feudalismo havia algumas categorias como a pirâmide [social], um gráfico, primeira linha os senhores nobres, depois os cleros e camponeses, e só depois os escravos, os camponeses só eram diferente dos escravos porque os camponeses trabalhavam em fazendas, eles cultivavam algumas coisas e o que eles não tinham eram trocados com outras pessoas que tinham outras coisas. (Ana Luíza, 8º ano, 13 anos).

A Idade Média foi uma época muito difícil, pois nessa época existiram escravos, a Peste Negra, guerra e etc. nesse tempo existiam os senhores feudais que em troca de uma pouca de suas terras receberam parte da comida, mas também tinham uma parte que ia para a Igreja. Naquela época as pessoas tinham medo de pecar, pois medo de ir para o inferno, eles valorizavam mais a vida após a morte, foi isso que eu entendi sobre a Idade Média. (MURILO, 7º ano, 12 anos).

A estudante Nicole se confundiu em sua narrativa porque considera que a Reforma protestante aconteceu nesse período, ela afirma que luteranismo pertence ao momento histórico em questão, conforme sua fala que diz: “Eu contaria sobre a Idade Média quando surgiram a feudalismo, as Cruzadas e o luteranismo” (NICOLE, 8º ano, 13 anos).

Finalizando essa classificação com a ponderação confusa do Lorenzo que indica que as lutas entre os gladiadores para diversão da população romana promovida pelos imperadores aconteciam nessa época. De acordo com ele “Na Idade Média havia guerras entre um rei e outro, tinha o feudalismo em que predominava o senhor feudal e o divertimento era no Coliseu onde os gladiadores lutavam contra leões, tigres e outros gladiadores” (LORENZO, 7º ano, 12 anos).

Tal confusão exposta demonstra que alguns alunos dessa fase do ensino ou dessa faixa etária encontram dificuldades para separar ou distinguir situações e conceitos pertencentes a uma temporalidade histórica específica, algo que é fundamental para que se possa pensar historicamente, tendo em vista, que as sentenças históricas necessitam da interlocução de vários conceitos para se traduzir ou reconstruir subjetivamente o passado de forma assertiva.

Continuando a análise das respostas dos estudantes, percebeu-se que 09 delas podem ser agrupadas como *Conceito Comparativo*. Por conseguinte, a

estudante Luiza comparou a relação de servidão que os servos possuíam com o senhor feudal com a relação existente hoje entre o fazendeiro e seus empregados:

Que foi uma época em que havia vários servos e que eles deveriam afazeres para os senhores feudais, quase iguais aos fazendeiros [de hoje] que impõe trabalho para os seus empregados. E havia também uma igreja, ou seja, a Católica, e esses servos eram encarregados também a fazerem plantações de milho, arroz, construir de argila, barros. (LUIZA, 9º ano, 14 anos).

Para a Manuela a comparação se dá pelo fato dessa temporalidade ter uma história igual a da atualidade, porque segundo ela “A Idade Média é como se fosse uma visão dos temas e assuntos de uma história como a nossa, por isso, a Idade Média é tão importante” (MANUELA, 8º ano, 13 anos).

Todavia, os alunos Maria Luiza, Daniel, Rafaela e Bernardo fizeram uma comparação por via contrária, dado que de acordo com eles esse momento da História foi diferente do que é agora ou o hoje é diferente do que foi a Idade Média:

Que na Idade Média era bem diferente de hoje. As pessoas comiam carnes diferentes, escreviam mensagens em pedras porque não existia papel e nem caneta. Que tinham vários servos e que os senhores feudais eram responsáveis por eles. Esses servos eram encarregados de fazer plantações, construções e artesanatos. (MARIA LUIZA, 9º ano, 15 anos).

Eu falaria que a Idade Média era muito diferente de hoje, falaria das Cruzadas, dos senhores feudais, ia falar que [aquilo que] nas terras dos senhores era produzido, metade ou mais da metade era deles e o resto era para o povo que trabalhava para eles. (DANIEL, 7º ano, 12 anos).

Eu contaria assim: que na Idade Média há muito tempo atrás a Igreja Católica tinha sempre muitas ordens como, por exemplo, se eles mandassem você sair da cidade você tinha que cumprir porque senão você não ia poder mais entrar na Igreja, pois você não cumpriu a ordem e você ia ser preso, hoje já não é mais assim, não tem mais ordem como antigamente na Idade Média também eles tinham que ir à igreja todos os dias e hoje é só aos domingos é muito diferente porque temos catequese e antigamente não tinha. (RAFAELA, 7º ano, 13 anos).

Que na Idade Média não era como agora, fácil de viver, e não tinha essas coisas como internet, nem televisão, etc... (BERNARDO, 9º ano, 14 anos).

Para a aluna Letícia o período Medieval serve para compreensão dos dias atuais, conforme sua narrativa esse momento da história da humanidade ocorrem mudanças em várias áreas da sociedade: “Foi uma Idade Importante para entender a atualidade, Idade de grandes revoluções na arte, música, religião e economia, fatos esses que foram degraus para os acontecimentos atuais” (LETÍCIA, 8º ano, 13

anos). Essa interpretação sobre o passado se mostra confusa, pois a aluna compreende que as revoluções da modernidade estão situadas na Idade Média.

Porém, o jovem Gabriel optou por demonstrar comparativamente que no medievo não havia a tecnologia que existe na atualidade: “Eu contaria que a Idade Média não tinha as coisas que temos hoje em dia, tipo internet, televisão e coisas eletrônicas, era diferente aquela época tinha escravos” (GABRIEL, 8º ano, 15 anos). Arrematando essa categoria, têm-se a interpretação do Cauã que afirma: “Eu diria que na Idade Média era tudo superior ao que é agora”. (CAUÃ, 7º ano, 13 anos).

O presente deve ser considerado apenas o ponto de partida, no entanto, para os alunos que pensam o passado dessa forma como se o presente fosse uma lente para entender a História, há um risco, conforme descreveu o historiador inglês Eric Hobsbawm que asseverava dizendo que “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.²⁹⁰ Nesse caso, os alunos precisam lidar com essa forma de interpretação sem desmerecer ou desvalorizar o passado, eles acreditam que o presente é a melhor forma de História.

A última categoria observada foi *Conceito Sem Nexos*, nela foram classificadas 08 narrativas. A resposta da Lívia não apresenta uma reflexão coerente que dialogue com o conceito investigado, ela simplesmente explica os motivos de gostar de estudar essa temporalidade, mas não aprofunda e nem explora sua narrativa: “Estudar sobre a Idade Média é muito bom, estudamos sobre muita coisa interessante e eu aprendi muito sobre a Idade Média” (LÍVIA, 7º ano, 14 anos). Nesse mesmo sentido, segue o aluno Pedro Henrique, que afirma que “A Idade Média é melhor do que a Idade Contemporânea” (Pedro Henrique, 7º ano, 14 anos). Do mesmo modo procede o estudante Vitor que diz: “Eu falaria que a Idade Média é muito interessante e eles iriam estudar para ver o que acontece na Idade Média” (Vitor, 7º ano, 13 anos).

As narrativas a seguir são sem nexos porque os alunos não fazem nenhuma explicação sobre o conceito Idade Média, apesar de afirmarem categoricamente que fariam: “Detalhe por detalhe” (ISABELI, 7º ano, 15 anos) ou, “Explicaria contando detalhe por detalhe, como aconteceu e por que aconteceu” (LARA, 7º ano, 12 anos). Não há uma vinculação com a temporalidade proposta,

²⁹⁰ HOBBSBAWN, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 13.

isso demonstra que esses estudantes não conseguiram construir uma narrativa histórica coerente e assertiva sobre o período analisado.

As demais narrativas como a da Melissa se configuram sem nexos porque de acordo com ela “(...) os povos de antigamente considerava que os escravos ficariam no fim da pirâmide” (MELISSA, 8º ano, 15 anos). Para o Vinícius “Idade Média veio de um tempo velho e antigo” (VINICIUS, 7º ano, 16 anos). E por fim o Pedro reafirma que “(...) contaria de um modo de respeito, porque vou explicar para meu irmão, Júnior você gosta da escola ele fala: não muito” (Pedro, 8º, 14 anos). Esta última categoria revela que alguns escolares do Ensino Fundamental II, não possuem nenhuma compreensão do conceito Idade Média.

Um aspecto que pode ser identificado é o fato de que tanto na conceituação exposta dos historiadores sobre o conceito Idade Média como na narrativa do livro didático analisado no capítulo anterior e nas narrativas dos escolares, em nenhum momento foram mencionados substantivos, conceitos ou palavras que referissem ou que fizesse insinuações à História Medieval do Oriente. O Islã e o Império Bizantino (antigo Império Romano do Oriente) não foram relacionados como tendo sua historicidade na Idade Média. Isto provoca preocupação porque demonstra ou caracteriza que, para esses alunos só o Ocidente europeu possui uma História Medieval. Fica evidente que para tais alunos a Europa da Idade Média não sofreu na sua constituição nenhuma influência da cultura oriental. O que não é verdade, pois a construção da cultura europeia ocidental sofreu influências de outros povos do oriente como, por exemplo, de judeus e islâmicos que viveram na Península Ibérica por 800 anos até serem expulsos na Reconquista.

Todavia, percebeu-se que de uma maneira geral a maior parte dos alunos que responderam a questão apresentou uma narrativa sobre o conceito Idade Média considerada: complexa, pouco complexa, confusa, comparativa e sem nexos. Quase todas indicavam que as ideias sempre se referiam a aspectos encontrados no medieval, mesmo as respostas confusas faziam alusões a dimensões medievais, somente as repostas sem nexos que não continham elementos conectados ao conceito investigado. De alguma forma o grupo de estudante conseguiu em conjunto apresentar características sobre o medieval que representam a sociedade, as principais lutas do período, a economia, o poder, a religião e as desventuras.

Nada obstante, essas características serão exploradas no item a seguir por meio de tabelas que agrupam o conjunto de substantivos citados na pesquisa que configuram esses aspectos medievais descritos anteriormente.

2.3 CONCEITOS SUBSTANTIVOS ASSINALADOS NA INVESTIGAÇÃO

No formulário submetido aos alunos havia uma questão que solicitava que eles deveriam escrever uma palavra em cada um dos cinco balões que estavam dispostos em torno de uma nuvem que continha no seu centro a inscrição “Idade Média...”, tais expressões ou vocábulos deveriam ser associados diretamente a esse período histórico.²⁹¹ Visava com essa atividade extrair as ideias tácitas do alunos sobre o conceito Idade Média. Ideias tácitas é o termo que a tradição anglo-saxã criou para referir-se aquilo que Jörn Rüsen chamou de protonarrativas.

No caso de Rüsen as *protonarrativas* são compreendidas como antecipação à narrativa histórica, portanto, elas se configuram no sentido de uma estrutura narrativa denominada de *tradição como pré-história*; nesta perspectiva ela é entendida como “o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica”.²⁹² O autor afirma ainda que esse caráter pré-histórico da protonarrativa “consiste em que, nela, o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio”.²⁹³ Por isso, para o autor nas protonarrativas já estão presentes uma função de orientação no tempo, sem que para isso os indivíduos tenham uma reflexão particular do tempo. Partindo desse princípio, acredita-se que as palavras escritas nos balões são entendidas como protonarrativas, porque elas expressam justamente isso que foi afirmado, isto é, elas configuram as ideias, as concepções e os significados que os alunos atribuem ao passado, que neste sentido é investigado por esta pesquisa como conceito substantivo Idade Média.

No que concerne aos resultados dessa atividade, pôde-se elaborar duas tabelas a partir das informações coletadas. A tabela 1 contém os substantivos que foram associados à Idade Média, nela consta o quantitativo de 32 palavras que foram citadas/escritas em 190 balões (63%). No entanto, a tabela 2 lista todos os substantivos que não foram associadas à Idade Média e possui quantitativamente 32 palavras citadas/escritas em 39 balões (13%).

²⁹¹ Conferir o anexo nº 01.

²⁹² RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 77.

²⁹³ Rüsen, 2001, op. cit., p.77.

Ambas as tabelas (1 e 2) estão organizadas em ordem decrescente, iniciando com as palavras que mais sofreram ocorrências e finalizando com as que menos foram lembradas e citadas pelos estudantes. Vale ressaltar que dos 300 balões que deveriam ser preenchidos, 71 foram deixados em branco (24%), o que é um número significativo, apesar de ser menos da metade.

Concebe-se nesta pesquisa que os dados e informações em Educação Histórica não devem ser apenas descritos quantitativamente, eles precisam ser apreciados de forma qualitativa à luz da epistemologia da Ciência Histórica. Em seguida será realizada a análise tanto quantitativa como qualitativa da tabela 1, na intenção de perceber no conjunto de palavras apresentadas pelo grupo investigado a sua relação com o conceito Idade Média.

TABELA 1
PALAVRAS ASSOCIADAS À IDADE MÉDIA

CONCEITOS SUBSTANTIVOS	QUANTIDADE DE VEZES CITADAS
1. Feudalismo	34
2. Cruzadas	27
3. Guerra dos Cem Anos	22
4. Igreja Católica	18
5. Peste Negra	14
6. Feudo	13
7. Senhores feudais	09
8. Servos	09
9. Clero	07
10. Nobreza	04
11. Guerra	03
12. Joana d'Arc	03
13. Medievais	03
14. Castelo	02
15. Cavaleiros	02
16. Manso Servil	02
17. Princesas	02
18. Rei	02
19. Agricultura	01
20. Baixa Idade Média	01
21. Calabouço	01
22. Catolicismo	01
23. Cristianismo	01
24. Feudal	01
25. Fome	01
26. Germânicos	01
27. Manso senhorial	01
28. Mercado	01
29. Miséria	01

30.Pobreza	01
31.Príncipes	01
32.Reinado	01
TOTAL	190

FONTE: O AUTOR (2015)

Torna-se impossível evocar um conceito histórico como Idade Média e não associá-lo a muitos outros conceitos substantivos, tendo em vista como já foi exposto no capítulo 1, a enorme dificuldade que é a elaboração de uma definição estética, política e cognitiva que abrace toda a extensão desse momento da História. Nesse caso, os dados da tabela 1 possibilitaram a classificação das palavras em sete categorias, que foram encontradas durante a tabulação das informações, o que permitiu relacioná-las com os temas/assuntos estudados sobre a História Medieval na educação básica e são elas: *Sociedade, Lutas, Economia, Poder, Religião, Desventura e Posteriori*. As ordens das categorias seguirão a mesma das tabelas e serão apresentadas por maior número de ocorrências como também as palavras que compõem tais categorias.

A primeira categoria estabelecida foi a da *Sociedade* que apresentou o maior número de recorrências, totalizando 65 citações de conceitos históricos tais como: *feudalismo, senhores feudais, servos, clero, nobreza e cavaleiros*. Isso demonstra que em conjunto os alunos conhecem a divisão social do período em questão. Segundo Jacques Le Goff a clássica divisão social da Idade Média está caracterizada pelos que oram, pelos que lutam e pelos que trabalham – *oratores, bellatores e laboratores*.²⁹⁴ E de acordo com os substantivos apresentados eles se enquadram dentro dessa visão clássica. Justifica-se a presença da palavra feudalismo nessa categoria apesar de ela não ser uma expressão que trate especificamente de uma parcela da sociedade, pois “é um conceito histórico construído com o intuito de servir de ferramenta teórica para o estudo” da Idade Média, mas ele “refere-se especificamente ao sistema político, econômico e social da Europa medieval”.²⁹⁵ Por isso, foi inserido na categoria sociedade e será também inserido nas categorias economia e poder.

²⁹⁴ LE GOFF, Jacques. *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. Tradução de José Aluísio Reis de Andrada. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 216.

²⁹⁵ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 150.

Vale ressaltar que o conceito substantivo feudalismo foi a expressão que mais sofreu ocorrências na preferência dos escolares como tema da Idade Média que gostaram de estudar. As narrativas a seguir informam essa realidade:

Sobre o feudalismo. (MARIA EDUARDA, 9º ano, 14 anos).

Sobre o feudalismo. (BEATRIZ, 9º ano, 14 anos).

O feudalismo. (BERNARDO, 9º ano, 14 anos).

O feudalismo. (GUILHERME, 9º ano, 15 anos).

O feudalismo. (SAMUEL, 7º ano, 12 anos).

Eu gostei de estudar o feudalismo. (YASMIM, 7º ano, 12 anos).

As falas das alunas abaixo demonstram como elas interpretam a divisão social desse momento histórico:

Eu falaria que na Idade Média existiu o manso servil, o senhor feudal, o manso senhorial, (...) os cavaleiros guerreiros, (...). (ANA JÚLIA, 7º ano, 12 anos).

Que tinham vários servos e que os senhores feudais eram responsáveis por eles. Esses servos eram encarregados de fazer plantações, (...). (MARIA LUIZA, 9º ano, 15 anos).

A Idade Média foi a época do feudalismo, quem mandava era o clero e a nobreza. As outras partes do que eles [os servos] colhiam era para a nobreza. (JÚLIA, 8º ano, 13 anos).

Conforme as alunas Ana Júlia, Maria Luiza e Júlia, a sociedade medieval estava bem organizada e estratificada, cada um sabia qual era o seu papel nessa estrutura social. Constata-se que, nas citações das alunas as funções dos servos eram cuidar das plantações e das colheitas, por outro lado, elas afirmam que apesar de os senhores feudais configurarem como uma classe superior eles tinham a obrigação de proteger os servos dos ataques e invasões.

A segunda categoria foi denominada de *Lutas*, e apresenta um total de 58 citações que foram distribuídas a partir dos seguintes conceitos históricos: *Cruzadas, Guerra dos Cem Anos, guerra, Joana D'arc, lutas e germânicos*. Por configurar como o segundo conjunto de palavras que mais os alunos associaram aos tempos medievais, observa-se que para eles esse período histórico notabilizou-se pela violência. As Cruzadas e a Guerra dos Cem anos compreendem o maior número de vezes que aparecem e isso permite afirmar que os assuntos e temas que

apresentam e analisam historicamente momentos de lutas, batalhas, combates e pelejas são encarados sem nenhum espanto ou assombro pelos estudantes do Ensino Fundamental II, como se percebe nas respostas a seguir:

Que na Idade Média tinha conflitos de países [reinos] porque as pessoas queriam invadir a terras dos seus inimigos, tinha guerras até de um ano para decidir quem iria ficar com as terras, eram milhares de pessoas que lutavam e eram poucas que sobreviviam as guerras. (EDUARDO, 7º ano, 12 anos).

Apesar de não ser específico quanto ao tipo de batalha, o aluno Eduardo acredita que elas eram constantes e que causavam um enorme aniquilamento, pois de acordo com ele eram muitas as pessoas que morriam durante esses conflitos.

Em segundo lugar na lista de temas que os jovens gostaram de estudar relacionados com a Idade Média após o feudalismo seguiu-se as Cruzadas, como pode ser observado nas citações de alguns alunos abaixo:

As Cruzadas (...). (EDUARDO, 7º ano, 12 anos).

Eu gostei do tema das Cruzadas que a professora explicou com muita facilidade (...). (MARIA CLARA, 7º ano, 14 anos).

As guerras das Cruzadas. (ISABELLY, 7º ano, 15 anos).

As Cruzadas (...). (LÍVIA, 7º ano, 14 anos).

Eu gostei do tema das Cruzadas (...). (HELOÍSA, 7º ano, 13 anos).

As Cruzadas. (CAUÃ, 7º ano, 13 anos).

(...) eu gostei mais das Cruzadas (...). (HENRIQUE, 7º ano, 13 anos).

Eu gostei muito de estudar as Cruzadas, pois eram as batalhas que aconteciam, eram interessantes e emocionantes. (MURILO, 7º ano, 12 anos).

As Cruzadas (...). (VITOR, 7º ano, 13 anos).

Para Maria Clara o motivo que faz ela tem preferência pelas Cruzadas está na explicação da professora, que conforme ela abordou o assunto com muita facilidade. No caso do estudante Murilo, sua resposta demonstra fascinação e entusiasmo diante das lutas medievais. Os demais não justificaram sua resposta.

Após as Cruzadas os estudantes declaram que a Guerra dos Cem Anos era o terceiro assunto mais apreciado, nesse caso, essa temática pode ser notada nas falas de alguns jovens abaixo:

A Guerra dos Cem Anos. (GIOVANA, 9º ano, 14 anos).

A Guerra dos Cem Anos. (MARIA LUIZA, 9º ano, 15 anos).

A Guerra dos Cem anos. (PEDRO HENRIQUE, 7º ano, 14 anos).

(...) A Guerra dos cem anos (...). (LORENZO, 7º ano, 12 anos).

Observou-se que a maior parte dos estudantes não apresentaram os motivos ou razões para justificar sua predileção por determinado tema ou assunto específico da Idade Média. No entanto, é interessante notar que a ausência de algumas expressões traz muita informação, somente o Murilo menciona a expressão *batalha* e isso é no mínimo curioso, já que tanto a Antiguidade como a Idade Média foram marcadas por diversas batalhas. Talvez o motivo para que isso não ocorra com os outros jovens, seja porque eles estão interpretando o passado pelo presente, isto é, utilizando expressão que são comuns nos dias contemporâneos para expressar sua visão sobre um assunto do passado, nesse caso a palavra guerra está presente todos os dias no noticiário da TV. Já foi declarado nesse trabalho o ponto de vista da historiadora portuguesa Isabel Barca a respeito da televisão, de acordo com ela esse instrumento configura como uma importante fonte para formação das ideias dos alunos.²⁹⁶

A terceira categoria formulada a partir da tabela 1 foi nomeada de *Poder*. Ela está composta com um total de 56 palavras, porém, compreendeu-se que esta configura como terceiro agrupamento pela simples questão de compartilhar com outras categorias um mesmo conceito histórico,²⁹⁷ situação que não acontece com a categoria lutas que apresenta palavras que só se enquadram nela mesma. Os conceitos encontrados foram: *feudalismo, feudo, castelo, princesas, rei, calabouço, príncipes e reinado*. Justificou-se anteriormente que feudalismo foi um sistema político, econômico e social, diante disto, ele cabe como substantivo classificado na categoria Poder. No entanto, é necessário esclarecer as razões que levaram palavra feudo ser enquadrada como poder. De acordo com Silva e Silva “o mundo medieval conhecia a palavra feudo, [ela era] usada para nomear a posse e usufruto de uma parcela do patrimônio fundiário do rei”, em vista disso, “o feudo era a terra doada

²⁹⁶ BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 14.

²⁹⁷ O substantivo ou conceito histórico dividido com outras categorias é a palavra feudalismo.

como remuneração por algum serviço, inclusive o de artesão”, desse modo, o feudo tornou-se “uma propriedade fundiária dependente de laços políticos”.²⁹⁸ Sendo assim, ela se enquadra melhor na situação da relação de poder no mundo medieval. É interessante notar que lutas e poder estão próximos como categorias e possuem o número de citações de palavras que se aproximam. Uma temática depende do outra.

Conforme a visão das jovens a seguir, o poder estava concentrado nas mãos dos senhores feudais, e de acordo com a Ana Júlia eram eles quem mandavam em tudo:

Sobre o feudalismo e os senhores feudais, os poderes que eles tinham naquela época. (LUIZA, 9º ano, 14 anos).

O feudalismo, eu achei muito legal porque fala sobre o senhor feudal que mandava em tudo. (ANA JÚLIA, 7º ano, 12 anos).

Apesar de ser uma resposta confusa o estudante Lucas comunga com a ideia de que o poder emanava dos senhores feudais, segundo ele:

Foi que os senhores feudais davam abrigo para as pessoas que fugiam da guerra para não morrerem, em troca ele dava abrigo, comida e uma igreja para eles rezarem e eles tinham que trabalhar para o senhor feudal. (Lucas, 9º, 14 anos).

A quarta categoria observada foi a *Economia* que confere 39 conceitos históricos lembrados pelos jovens. Nela compõe as seguintes expressões: *feudalismo, manso servil, agricultura, manso senhorial e mercado*. Existe aí um conjunto de expressões que estão intimamente ligadas à economia agrícola da Idade Média. Não há como negar a importância da agricultura para esse momento histórico, porém, segundo Loyn as generalizações para essa atividade na Europa devem ser atenuadas por causa das diferenças regionais e pela grande diversidade dentro das próprias regiões, ele acentua que as técnicas para um cultivo bem sucedido de cereais já existiam desde o Neolítico, apesar disso a aplicação e organização dessa forma de economia dependia “da natureza dos solos, do

²⁹⁸ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 150,153.

equilíbrio de atividades pastoris e agrárias, do clima, da proximidade do mar e de uma dúzia ou mais de outras importantes variáveis”.²⁹⁹

Essa visão da vida ligada a terra na Idade Média pode ser observado nos comentários de alguns estudantes a seguir:

(...) eles plantavam e colhiam para consumo próprio (...) (PIETRO, 8º ano, 13 anos).

(...) Nos feudos, por exemplo, muitos com condições, boas terras, com abundantes plantações colocaram pessoas de poucas condições de vida para trabalhar (...). (GABRIELA, 7º ano, 12 anos).

(...) os camponeses trabalhavam em fazendas [feudos], eles cultivavam algumas coisas e o que eles não tinham eram trocados com outras pessoas que tinham outras coisas (...). (ANA LUÍZA, 8º ano, 13 anos).

O Pietro destaca a plantação para consumo próprio. A Gabriela entende que aqueles que eram proprietários de terras colocavam os que não possuem nada para trabalhar. Todavia, a Ana Júlia, afirma que o feudo se sustentava com as trocas que ele realizava com outros feudos. Essas representações demonstram a dinâmica econômica existente no feudo medieval.

Apesar de possuir cinco palavras nesse conjunto, somente feudalismo se destaca porque possui o maior número das ocorrências, as demais foram citadas uma ou duas vezes. Todavia, feudalismo não está classificado somente nesta categoria como já foi observado anteriormente, esse conceito por ser considerado um sistema é difícil de ser definido para classificá-lo em apenas um dos padrões encontrados.

Como quinta categoria encontrou-se uma série de expressões históricas que se enquadram dentro da *Religião*. Neste ponto de vista, foram separados e classificados 04 palavras que foram referenciadas num total de 20 vezes, elas são: *Igreja Católica*, *catolicismo* e *cristianismo*. Houve uma predominância no primeiro conceito, os demais só foram lembrados apenas uma vez como se percebe nas respostas dos jovens abaixo:

(...) Era obrigatório toda população ir á Igreja Católica e dar oferta para a igreja. (YASMIM, 7º ano, 12 anos).

²⁹⁹ LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

(...) E havia também uma igreja, ou seja, a [igreja] Católica, e esses servos eram encarregados também a fazerem plantações de milho, arroz, construir de argila, barros. (LUIZA, 9º ano, 14 anos).

(...) que na Idade Média a muito tempo atrás a Igreja Católica tinha sempre muitas ordens (...).(RAFAELA, 7º ano, 13 anos).

(...) Naquela época as pessoas tinham medo de pecar, por medo de ir para o inferno, eles valorizavam mais a vida após a morte, foi isso que eu entendi sobre a Idade Média. (MURILO, 7º ano, 12 anos).

As três primeiras citações acima possuem uma concordância entre as alunas na existência e uma [oni]presença da Igreja Católica no mundo medieval. Para a Yasmim, a população desse período era obrigada a entregar suas ofertas para a Igreja. Fica claro nessa resposta que a visão que a estudante possui demonstra que não era uma escolha, não era algo que a população deveria fazer voluntariamente, as pessoas se viam atreladas, coagidas ou constrangidas a entregarem suas doações para a Igreja. Mesmo que a resposta da Luiza não esteja coerente em relação às informações que ela apresenta, sua representação permite perceber que a presença e autoridade da Igreja Católica fazia com que os servos trabalhassem arduamente nas terras. Porém a Rafaela destaca a autoridade da Igreja Católica no sentido de que ela dava muitas ordens. A palavra ordens aqui significa determinar, intimar, decretar, ordenar, exigir e estabelecer; também pode ser entendido como a Igreja capaz de reger, governar, administrar, chefear, dominar, comandar e controlar. Todas essas ações são creditadas à Igreja Católica na Idade Média. O Murilo já preferiu outra via, ele destaca o dualismo que havia no homem medieval em relação ao corpo e alma, apresentando que este personagem da História possuía um grande temor em face da morte, porque não queria que a sua alma padecesse no inferno, por isso havia uma preocupação excessiva quanto à vida após a morte. Todos esses comentários demonstram que os alunos compreendem a importância da presença religiosa da Igreja medieval, pois sem ela o cimento ideológico para sustentar todas as estruturas sociais, políticas e econômicas nesse momento do passado europeu eram impossíveis.

A próxima categoria contemplada foi a *Desventura*, e ela está composta por 05 palavras que totalizam 18 citações: *Peste Negra*, *fome*, *miséria*, *sofrimento* e *pobreza*. A Peste Negra apresentou o maior número de ocorrências, no total foram 14 referências, as demais só foram citadas uma única vez.

A seguir a compreensão de alguns alunos sobre esse surto de peste bubônica:

Eu contaria que, a Peste Negra foi uma doença que se espalhou pela cidade mas as pessoas cuidavam dos doentes mesmo sabendo que corriam risco de pegar a doença, algumas pessoas até enterravam os mortos. (ANA CLARA, 7º ano, 13 anos).

A Peste Negra também foi uma época duradoura a qual uma praga destruiu as plantações e colheitas. (GABRIELA, 7º anos, 12 anos).

Pode-se perceber na opinião da Ana Clara que a Peste Negra foi uma calamidade que se espalhou principalmente pelas cidades medievais, ela caracterizou-se como um fenômeno urbano que levou a morte de milhares de pessoas. Porém, a aluna acredita que havia solidariedade entre essas pessoas, porque elas cuidavam umas das outros durante o período da pandemia. Toda essa solidariedade provavelmente se explica pelo fato da sociedade medieval ocidental ser cristã, ser bom samaritano fazia parte da cultura religiosa que estava impregnava o imaginário dessa população. Já a aluna Gabriela não foi feliz na sua colocação, mesmo acreditando que a Peste durou muitos anos, sua visão foi que ela foi uma praga que devastou várias plantações, e não uma praga que atingiu pessoas.

O renomado medievalista francês Georges Duby descreve com maestria essa desgraça. De acordo com ele a Peste Negra era transmitida por parasitas como as pulgas e os ratos. Sendo estes os vetores dessa moléstia não havia um local mais propício para que ela se propagasse que não fosse tão insalubre como eram as cidades medievais. Tal enfermidade veio da Ásia para a Europa através da rota da seda e foi considerada por ele como efeito desse progresso comercial. Rapidamente essa doença se espalhou pelas cidades europeias e durante os meses do verão europeu que se estende de junho a setembro “um terço da população europeia sucumbiu”,³⁰⁰ mudando para sempre o cenário citadino e a paisagem social da Idade Média.

Por fim, a última categoria das palavras associadas ao conceito Idade Média chama-se *posteriori*. Chegou-se a essa conclusão por causa dos conceitos que, mesmo fazendo referências ao período histórico em questão, não se pôde classificá-los como situações da vida e do cotidiano deste, porque eles são criações

³⁰⁰ DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. Tradução de Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges Osório. São Paulo: UNESP, 1999.

lexicais realizadas por historiadores para nomeação de situações que possam tornar indicativo algo que está relacionado aos tempos medievais ou a um período específico da Idade Média. Com um total de 05 palavras que foram indicadas 03 vezes, elas são: *medievais*, *Baixa Idade Média* e *feudal*. Todas elas são indicativos de situações históricas que só podem ser encontradas ou relacionadas à História da Idade Média.

Fazendo o exame dessa primeira tabela pode-se notar que em grupo, parte dos alunos apresentou uma perspectiva sobre a Idade Média um tanto quanto curiosa e até mesmo surpreendente. Por meio das palavras apresentadas nos balões, entendeu-se que eles conseguiram em conjunto assimilar e compreender concomitantemente as principais características elencadas ao conceito Idade Média.

Os jovens em situação escolar destacaram nas protonarrativas:

- a divisão social das três ordens;
- as duas principais batalhas que os medievais enfrentaram;
- a constituição do poder político;
- as formas da economia medieval;
- a presença da religião por meio do cristianismo e da Igreja Católica;
- as calamidades que assolaram essa época.

Tal resultado acima é motivador, posto que parte dos alunos expuseram por meio de sua memória um grupo de palavras ou substantivos que se aproxima e se relaciona diretamente com a Idade Média. Embora a medievalidade encontrada nessas narrativas se exprime de forma geral como negativa.

Em seguida será realizada a análise tanto quantitativa como qualitativa da tabela 2, na intenção de se perceber no conjunto de palavras apresentadas pelo grupo investigado a não relação com o conceito substantivo Idade Média.

TABELA 2
PALAVRAS NÃO ASSOCIADAS À IDADE MÉDIA

CONCEITOS SUBSTANTIVOS	QUANTIDADE DE VEZES CITADAS
1. Pirâmides	03
2. Calvinismo	02
3. Escravos	02
4. Lutas	02
5. Luteranismo	02
6. Renascimento	02
7. Artes	01
8. Atenas	01
9. Caça	01
10. Carro de Boi	01
11. Cavernas	01
12. Cidades Pequenas	01
13. Civilização	01
14. Coleta	01
15. Como tudo começou	01
16. Desenho nas cavernas	01
17. Deuses	01
18. Escravidão	01
19. Guerras Civis	01
20. Homens macacos	01
21. Iluminismo	01
22. Machados de Pedra	01
23. Meridianos	01
24. Monarquia	01
25. Músicas	01
26. Napoleão	01
27. Pão, Pano e Paulada	01
28. Peles de animais	01
29. Religiões	01
30. Sem tecnologia	01
31. Sofrimento	01
32. Tempo das Cavernas	<u>01</u>
TOTAL	39

FONTE: O AUTOR (2015)

Como se afirmou antes, não há como discutir a ideia de um conceito sem que ele chame por outros. No caso da Idade Média, os dados da tabela 2 permitiram a classificação das palavras em sete categorias encontradas durante a tabulação dos dados e eles de maneira nenhuma se relacionam com os temas/assuntos estudados sobre esse conceito na educação básica, porque foram agrupados de forma que representam outros períodos da história da humanidade tais como: *Pré-História, Idade Antiga, Idade Moderna, Sem Relação, Idade*

Contemporânea, História da África e História de Goiás. Como foi proposto na análise da tabela 1 seguirá aqui a mesma ordenação, tanto as categorias como as palavras/substantivos que as compõem, serão apresentadas em ordem decrescente por maior número de ocorrências.

A primeira situação a ser exposta como grupo de palavras não associadas à Idade Média é a categoria *Pré-História*. Apesar de ter sido construído no contexto do positivismo do século XIX e está carregado de uma visão etnocêntrica, e mesmo que na atualidade os historiadores compreenderem que a História é algo inerente a todo passado da humanidade, ainda assim, Silva e Silva afirmam que “o termo continua a ser utilizado com seu significado original, aparentemente por falta de conceito melhor (...)”.³⁰¹ Nesse caso, utilizou-se o conceito Pré-História para dar nome a essa categoria porque os alunos registraram 09 expressões que foram associadas exclusivamente ao período da história humana antes da escrita. As expressões são: *caça, cavernas, coleta, como tudo começou, desenho nas cavernas, homens macacos, machados de pedra, peles de animais e tempo das cavernas*. Pode-se perceber que parte dos alunos não conseguiu distinguir consideravelmente os conceitos e seus períodos históricos respectivos. Tais palavras são apresentadas sem nenhuma relação com o medieval. Esta situação manifesta que um pequeno número de jovens se mostra bastante confusos quanto às palavras agrupadas acima, como se observa nas citações a seguir:

Como algo do passado, algo sobre nossos antepassados, explicaria que antigamente existiam homens das cavernas que escreviam em rochas. (HELENA, 9º ano, 14 anos).

Eu gostei mais de estudar sobre a Idade Média foi o tempo das cavernas quando os homens eram macacos e lutavam caçando os animais pra sobreviver. (SARAH, 8º ano, 14 anos).

(...) As pessoas comiam carnes diferentes, escreviam mensagens em pedras porque não existia papel e nem caneta. (MARIA LUIZA, 9º ano, 15 anos).

Nas ponderações confusas das três alunas acima é evidenciado que o medieval está associado ao “homem das cavernas”, ou como na fala da Sarah ao “homem macaco”. Existe uma visão negativa e pejorativa do conceito porque as respostas apontam para uma ideia de associação da medievalidade com o

³⁰¹ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 343.

“primitivo”, o antigo e até mesmo com a existência de uma espécie não humana habitando o período. Tais alunas não conseguiram assimilar e distinguir coerentemente as características pertencentes à Idade Média.

A próxima categoria foi nomeada como *Idade Antiga*. Nela está associado um total de 08 palavras que configuram esse momento da História. Tais expressões são: *pirâmides*, *escravos*, *Atenas*, *deuses* e *escravidão*. Esta interpretação confusa sobre o passado continua a corroborar com a perspectiva de que alguns escolares não conseguem assimilar de forma coerente os conceitos substantivos de determinado momento histórico. Isso pode ser visto nas citações a seguir como na fala do Davi que acredita que as pirâmides do Egito é um conteúdo que faz parte da Idade Média. Para o Murilo e a Melissa nesse período houve escravidão:

Sobre as pirâmides. (DAVI, 8º ano, 17 anos).

A Idade Média foi uma época muito difícil, pois nessa época existiram escravos, a Peste Negra, guerra e etc. (MURILO, 7º ano, 12 anos).

Que os povos de antigamente considerava que os escravos ficariam no fim da pirâmide. (MELISSA, 8º ano, 15 anos).

Os comentários destes alunos validam que alguns jovens confundem a servidão com a escravidão; eles não particularizam um conceito do outro e isso prejudica sua visão sobre o passado, já que a História possui conceitos estabelecidos e definidos para caracterizar a demanda de cada momento específico.

A terceira categoria do grupo de palavras que não se associam com o conceito Idade Média é a expressão *Idade Moderna*, nesse conjunto estão 05 palavras: *calvinismo*, *luteranismo*, *Renascimento*, *Iluminismo* e *monarquia*.

Eu gostei de estudar os temas o feudalismo, calvinismo, as pirâmides as Cruzadas e o luteranismo. (NICOLE, 8º ano, 13 anos).

Revolução Francesa; a chegada do rei ao Brasil; a descoberta do Brasil; feudalismo; escravos e índios; Iluminismo; teoria heliocentrismo. (Letícia, 8º, 13 anos). (LETÍCIA, 8º ano, 13 anos).

Na perspectiva equivocada da estudante Nicole aparece uma série de palavras que pertencem a outros momentos históricos como é o caso das pirâmides, entretanto, ressalta-se que ela agregou à Idade Média o calvinismo e o luteranismo.

Para Letícia, a situação não foi diferente, ela combinou Revolução Francesa com História do Brasil, Iluminismo com heliocentrismo, e etc. Esses dois pontos de vista reforçam ainda mais a reflexão de que alguns jovens em situação escolar não conseguem se orientar coerentemente no tempo, eles não possuem uma compreensão coesa do passado.

Na categoria *Sem Relação* existem 06 expressões que isoladas não se aplicam a nenhum período específico da História, tendo em vista que elas podem ser encontradas em vários outros momentos do passado, as palavras são: *artes, cidades, meridianos, músicas, religiões e sem tecnologia*. Como já mencionado, as palavras que estão agrupadas nesta categoria estão presentes em vários momentos da História como é o caso das artes, da música e das religiões, que sempre estiveram conectadas de forma que uma influencia a outra e vice versa.

A opinião de que o passado é marcado pela ausência de tecnologia pode ser encontrada na resposta do Bernardo, para ele “(...) não tinha essas coisas como internet, nem televisão, etc...” (BERNARDO, 9º ano, 14 anos). A mesma interpretação apresenta o Gabriel, conforme sua visão na “Idade Média não tinha as coisas que temos hoje em dia, tipo internet, televisão e coisas eletrônicas (...)” (GABRIEL, 8º ano, 15 anos). Mais uma vez nota-se que os jovens tendem a interpretar o passado a luz do presente, o que significa nessa situação dificuldade de abstração com temas e conteúdos da História mais remota, pois alguns alunos não conseguem pensar o passado pelo passado, eles valorizam o presente porque acreditam que ele é melhor. Tem-se aqui uma visão linear e progressiva da História, o passado como algo atrasado e os dias atuais no topo como algo evoluído. Tais jovens encontram dificuldade para a alteridade, pois não concebem e nem compreendem outra realidade histórica se não a deles.

Em seguida a categoria *Idade Contemporânea* que possui 03 palavras que há caracterizam: *civilização, guerras civis e Napoleão*. De acordo com Silva e Silva o termo civilização é bastante utilizado nos dias atuais tanto em trabalhos historiográficos como pelo senso comum ocidental.³⁰² Todavia, sua origem remonta ao Iluminismo na França do século XVIII, que criou essa expressão com um sentido moral:

³⁰² SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 59.

ser civilizado era ser bom, urbano, culto e educado. Para os iluministas, a civilização era uma característica cultural que se contrapunha à ideia de barbárie, de violência, de selvageria. Além disso, ser civilizado era um ideal que todos os povos deveriam almejar, mas que poucos tinham alcançado.³⁰³

Nesse caso, preferiu-se enquadrar essa expressão na categoria Idade Contemporânea, porque ela ainda é largamente utilizada nos manuais didáticos para designar sociedades específicas do passado como, por exemplo, civilização egípcia ou civilização grega, mas com um sentido que se aproxima hoje do conceito de cultura e não mais com a carga negativa e evolucionista do século XIX. Assim, entendeu-se que o termo guerra civil melhor se enquadra nesta categoria, devido a expressão civil ser derivada de civilização. Nesse caso, as três palavras abordadas acima só apareceram nesta questão, não havendo nenhuma ocorrência nas narrativas realizadas pelos jovens.

Na penúltima classificação dos substantivos encontrou-se 01 expressão que está ligada a *História da África*, que seria: *pão, pano e paulada*. A aluna Ana Luiza escreveu em um dos cinco balões não somente uma palavra, mas toda a sentença, ela é observada em sua narrativa confusa que deveria responder sobre o assunto que gostou de estudar referindo-se aos temas medievais:

Foi sobre os nobres, cleros e várias outras coisas, eu aprendi uma coisa muito interessante no ano passado ppp, essas abreviações significa pão, pano e paulada, significavam que eram uma coisa que os escravos mereciam pão, pano e paulada. (ANA LUIZA, 8º ano, 13 anos).

Pela narrativa da jovem acima se chega a conclusão mencionada antes, que alguns jovens confundem a escravidão com a servidão. Porém, diante da citação, percebe-se que a situação é ainda mais grave, porque não se confundiu apenas as situações de subordinação, mas foram relacionados momentos e período históricos, que não possuem nenhuma conexão com o medievo. Esta situação torna-se problemática do ponto de vista da aprendizagem histórica. Uma vez não compreendendo de forma apropriada os conteúdos, fica difícil para os escolares se situarem no tempo de forma que sua consciência histórica lhes permita uma perspectiva de futura que seja diferente do passado.

³⁰³ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 59.

Por fim, a última categoria é descrita como *História de Goiás*. Nela apenas 01 expressão será citada, nesse contexto apareceu: *carro de boi*. O curioso é que esta sentença não aparece nas narrativas dos alunos, somente em um dos balões da questão numero um. Diante disso, é difícil compreender os reais motivos que levou um jovem a elencar a o carro de boi como palavra correlata ao conceito Idade Média. Porém, isso permite dizer que talvez esse jovem tenha confundido o trabalho da charrua na agricultura com o carro de boi, tendo em vista que o livro didático explora essa imagem comum do cotidiano medieval.

No desenrolar desta reflexão e compreensão das protonarrativas observou-se que os vários substantivos descritos pelos jovens não dialogavam somente com conceito Idade Média, mas traziam embutidos uma série de outras informações que ora se relacionavam com o período histórico referido, ora se distanciavam dele abrindo um leque de informações que dialogavam com outros períodos históricos, que não são possíveis de serem aprofundados nesta dissertação porque o objetivo proposto nela não é esse.

Esta investigação não confirmou a hipótese que se tinham quando ela se iniciou, onde se acreditava que os professores da educação básica encontravam dificuldades para desmistificar a visão estereotipada da Idade Média como “Idade da Trevas”. Percebeu-se ao longo da análise que nenhum aluno ponderou sua resposta desta forma. Isto implica dizer que apesar de concorrer com outros mecanismos que formam a consciência histórica, o professor em sala de aula, consegue através do seu trabalho, estimular e despertar nos escolares um entendimento mais assertivo sobre o passado e sobre a História.

Ao observar as protonarrativas, percebeu-se que os escolares destacaram confusamente conceitos substantivos que não se relacionam com a Idade Média, pois eles:

- Interpretaram situações da Pré-História como pertencentes à Idade Média;
- Interpretaram a escravidão da Antiguidade como do período medieval;
- Interpretaram as mudanças que ocorreram na Idade Moderna como se elas estivessem ocorridas na Idade Média;
- Mencionaram conceitos que podem pertencer a outros períodos históricos;

- Interpretaram situação da contemporaneidade como se elas fossem da Idade Média;
- Evocaram situações relacionadas com a escravidão negra moderna;
- Interpretaram o cotidiano rural goiano como algo medieval.

Diante desse resultado, pode-se afirmar que parte dos alunos investigados não compreenderam e nem assimilaram conceitualmente a Idade Média, dada a confusão de informações ou conceitos substantivos expostos e lembrados pela memória que não fazem sentido ou não se relacionam com o período pesquisado. Tal ocorrência se torna uma informação alarmante, pois revela que, alguns alunos não atingirão a consciência plena de determinados conteúdos históricos. É assustador saber que nem todos os adolescentes e jovens conseguem distinguir e relacionar os conteúdos históricos pertinentes aos seus respectivos períodos.

Para uma melhor compreensão das ideias expostas pelos escolares, no próximo item serão expostas e analisadas a consciência histórica presentes nas narrativas, bem como, suas perspectivas e seus possíveis apontamentos.

2.4 PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

As narrativas e as protonarrativas expostas nas seções anteriores foram analisadas do ponto de vista das ideias que estavam relacionadas ao conceito Idade Média, nesta ocasião, refletir-se-á sobre as tipologias da consciência histórica encontradas nas respostas dos alunos como também sobre as perspectivas delas derivadas e seus possíveis apontamentos.

Por essa razão, convém começar pela discussão e análise da relação das narrativas dos estudantes com a tipologia da consciência histórica sugeridas pelo historiador alemão Jörn Rüsen. À vista disso, o autor assegura que existe uma natureza da *competência narrativa* que se manifesta de diversas formas e é por meio dela que os indivíduos atuam com o auxílio da consciência histórica. A ação no presente irá depender da forma como cada sujeito *interpreta* o passado. O autor assegura que a consciência histórica é um pré-requisito para orientar as ações das pessoas no presente, sem ela seria impossível agir diante de situações que demandam decisões morais. Para que isto ocorra, a consciência histórica dos indivíduos recorre à interpretação do passado para a resolução de situações conflitantes da vida no presente. Neste caso, ela funciona ajudando a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.³⁰⁴

Assim, Jörn Rüsen continua afirmando que “a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’ que flui através de assuntos mundanos da vida diária”.³⁰⁵ Ela é o guia do curso da ação humana. Porém, não se pode perder de vista que ela está relacionada com as operações mentais que são efetuadas através do intelecto humano, quando se interpreta o passado.³⁰⁶ Por conseguinte, o autor declara que de forma linguística a consciência histórica realiza as funções de orientação por meio da narração. E é na narrativa que o nexos passado, presente e futuro se transformam em história. Desta maneira, a

³⁰⁴ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 52-55.

³⁰⁵ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 56.

³⁰⁶ Conforme citação 153.

competência da narrativa está vinculada a “experiência”, a “interpretação” e a “orientação” histórica.³⁰⁷

Convém destacar que dos 60 alunos investigados, 14 (23%) afirmaram que a História ensinada na sala de aula se assemelha com a que é vivenciada diariamente por eles, em contrapartida 34 (57%) disseram não haver nenhuma semelhança entre a História da escola e a História de vida, 03 (5%) acreditam que ora elas se assemelham, ora elas não se aproximam e 09 (15%) não comentaram sobre esse aspecto.

Posto isto, observou-se que parte das narrativas que foram apresentadas nesta investigação manifesta uma consciência histórica do tipo *tradicional*. Nesta perspectiva ela funciona no intuito de manter historicamente vivas as tradições do passado. De acordo com Jörn Rüsen, essa forma de consciência provê ao indivíduo uma orientação quanto a recordação, a repetição e a manutenção das obrigações valorativas impostas no passado, significando então que esse passado tem continuação no presente e no futuro.³⁰⁸ Por isso, algumas delas serão apresentadas a seguir.

O apontamento acima pode ser observado na narrativa da Ana Júlia (7º ano, 12 anos) que diz assim: “Eu falaria que na Idade Média existiu o manso servil, o senhor feudal, o manso senhorial, existiu também as Cruzadas, a Igreja, a Peste Negra, os cavaleiros guerreiros, que foi criado nessa época o banco, e muitas outras coisas”. A aluna procura descrever a Idade Média interpretando-a pelo ponto de vista da origem, localizando no passado o surgimento do banco assim como de outros elementos.

Conforme Jörn Rüsen, as narrativas que apresentam uma consciência tradicional recorrem especialmente ao “mito das origens”.³⁰⁹ Esse mito pode ser encontrado na narrativa da Júlia (8º ano, 13 anos), que afirmou ser o período medieval o momento do surgimento do feudalismo: “A Idade Média foi a época do feudalismo, quem mandava era o clero e a nobreza. As outras partes do que eles [os servos] colhiam era para a nobreza”. Esta é a mesma condição da consciência

³⁰⁷ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 59-61.

³⁰⁸ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 64.

³⁰⁹ RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007^a, p. 48.

histórica da Nicole (Nicole, 8º ano, 13), “Eu contaria sobre a Idade Média quando surgiram a feudalismo, as Cruzadas e o luteranismo”. A Nicole entendeu confusamente que nesse período surgiu o luteranismo.

Observa-se, que esse padrão da origem está presente na narrativa do Pietro (8º ano, 13 anos), que segue afirmando: “Eu explicaria que na Idade Média houve vários conflitos como as Cruzadas, a Guerra dos Cem Anos, que naquele tempo havia reis, conselhos, que eles plantavam e colhiam para consumo próprio, mas havia mercantes também”. Ele apresenta uma consciência histórica que localiza no tempo, o período dos reis, das plantações, das colheitas e dos mercadores.

Em vista disso, Jörn Rüsen admite que

A narrativa tradicional é a forma da constituição narrativa de sentido e um *tópos* da argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida.³¹⁰

Percebeu-se nas narrativas uma consciência histórica tradicional que representa “uma visão de passado fixo”.³¹¹ Como é o caso da narrativa da Maria Clara (7º ano, 14 anos): “Eu explicaria que a Idade Média (...) fala de vários temas como, Cruzadas, feudalismo, manso senhorial, clero romano, Igreja (...), etc”. Nesta consciência histórica não há transformação no passado, ele é encarado como imutável.

Esse padrão é observado também na narrativa da Heloísa (7º ano, 13 anos) “Eu explicaria que a Idade Média é muito legal, porque tem feudalismo, as Cruzadas e as igrejas”. Nas duas narrativas anteriores o passado é interpretado como estático indicado que ele não pode ser diferente. Do mesmo modo é a interpretação do Henrique (7º ano, 13 anos), para ele o passado é o local onde se estabeleceu “Várias coisas sobre a Idade Média, sobre a Igreja, Peste Negra, Cruzadas, feudalismo, manso servil, etc. A Idade Média (...), por exemplo, conta do clero, do cavaleiro, etc”.

Entretanto, na narrativa a seguir a consciência histórica tradicional aparece como continuidade do passado no presente:

³¹⁰ RÜSEN, Jörn. *História viva* – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a, p. 48.

³¹¹ BARCA, 2011, *apud* SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 81.

Que foi uma época em que havia vários servos e que eles deveriam afazeres para os senhores feudais, quase iguais aos fazendeiros [de hoje] que impõe trabalho para os seus empregados. E havia também uma igreja, ou seja, a Católica, e esses servos eram encarregados também a fazerem plantações de milho, arroz, construir de argila, barros. (Luiza, 9º ano, 14 anos).

A aluna Luiza interpreta a servidão medieval da mesma forma que entende a relação existente entre patrão e os trabalhadores rurais da contemporaneidade. Por isso, existe nessa consciência histórica a ideia de “permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal”.³¹²

Desta forma faz a estudante Rafaela (7º ano, 13 anos) que mesmo atestando a mudança no comportamento religioso cristão da atualidade, ela demonstra por meio de sua consciência histórica que existe uma permanência das práticas dogmáticas religiosas nos dias atuais.

Eu contaria assim: que na Idade Média a muito tempo atrás a Igreja Católica tinha sempre muitas ordens como, por exemplo, se eles mandassem você sair da cidade você tinha que cumprir porque se não você não ia poder mais entrar na Igreja, pois você não cumpriu a ordem e você ia ser preso, hoje já não é mais assim, não tem mais ordem como antigamente na Idade Média também eles tinham que ir à igreja todos os dias e hoje é só aos domingos é muito diferente porque temos catequese e antigamente não tinha.

Essas foram só algumas das várias narrativas que apresentaram uma consciência histórica tradicional. Não obstante, a pesquisa se deparou com narrativas que expressam o tipo de consciência histórica *exemplar*, e elas são apresentadas por Jörn Rüsen como “uma ampliação do campo de experiência e por um nível mais elevado de abstração na relação normativa do saber histórico” do que a forma tradicional. Isto significa que por este ponto de vista a História é tomada por exemplos que ensinam o presente, há um didatismo no passado que é observado por transmitir “regras gerais do agir” humano à vida prática.³¹³ Nessa compreensão essa consciência toma a forma de uma “*História magistral vitae*”.

³¹² RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 64.

³¹³ RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a, p. 51.

Por isso, observou-se na consciência histórica da Manuela (8º ano 13 anos) que ela faz uma interpretação da Idade Média localizando no passado a importância do presente. “A Idade Média é como se fosse uma visão dos temas e assuntos de uma história como a nossa, por isso, a Idade Média é tão importante”.

Igualmente a aluna Letícia (8º ano, 13 anos) que interpretou o passado para buscar nele o presente, conforme sua consciência histórica a Idade Média “Foi uma Idade Importante para entender a atualidade, Idade de grandes revoluções na arte, música, religião e economia, fatos esses que foram degraus para os acontecimentos atuais”.

Por esta razão, Jörn Rüsen afirma que a

memória histórica volta-se para conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo, (...), regras ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nele ocorre.

As duas narrativas a seguir interpretam o passado com a intenção de explicar que o presente é diferente. Os estudantes utilizam os modelos culturais do passado como exemplos para afirmarem que a contemporaneidade é distinta:

Que na Idade Média era bem diferente de hoje. As pessoas comiam carnes diferentes, escreviam mensagens em pedras porque não existia papel e nem caneta. Que tinham vários servos e que os senhores feudais eram responsáveis por eles. Esses servos eram encarregados de fazer plantações, construções e artesanatos. (Maria Luiza, 9º ano, 15 anos).

Eu falaria que a Idade Média era muito diferente de hoje, falaria das Cruzadas, dos senhores feudais, ia falar que [aquilo que] nas terras dos senhores era produzido, metade ou mais da metade era deles e o resto era para o povo que trabalhava para eles. (Daniel, 7º ano, 12 anos).

Nesse caso, Jörn Rüsen afirma que no modelo de consciência exemplar o tempo é tomado como unidade onde os acontecimentos que são lembrados e tornados presentes se tornem significativos para a vida prática do presente onde se espera por meio da experiência orientar as ações em direção ao futuro.³¹⁴

Embora a investigação tenha encontrado a consciência histórica tradicional e exemplar nas narrativas dos estudantes, não foi possível perceber a do tipo *crítica* e nem a do tipo *genética*. Esta primeira de acordo com o autor é capaz de

³¹⁴ RÜSEN, Jörn. *História viva* – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a, p. 51.

realizar uma narrativa a partir “de acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes”.³¹⁵ Isto significa que com o auxílio dessa forma de consciência o indivíduo consegue romper com todas as formas comportamentais sociais que sejam predominantes ou prescritas na contemporaneidade.

Jörn Rüsen declara ainda que “as narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros”.³¹⁶ É através dessas histórias críticas que se diz não às orientações temporais que predominam na vida prática. É importante notar que o autor pactua com a ideia que esse sentido crítico “é o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente”.³¹⁷

As narrativas de uma consciência histórica do tipo genética são aquelas que são capazes de apresentar as transformações históricas pelas quais passam os modelos culturais e as formas de representar a vida, admitindo que elas possam modificar-se em outras maneiras próprias ou distintas no tempo.³¹⁸ Nesse sentido, o indivíduo ao possuir essa interpretação do passado concebe “a vida social em toda a abundante complexidade de sua temporalidade absoluta”.³¹⁹ Logo, ele possui a habilidade para admitir outros pontos de vistas, que podem ser aceitos por essa forma de consciência, pois os mesmos estão integrados numa perspectiva mais abrangente das mudanças temporais da humanidade.³²⁰

Sendo assim, a tipologia da consciência histórica serve como ferramenta metodológica que utiliza um padrão comparativo para se compreender a forma como os estudantes interpretam o passado e o relacionam as suas vidas práticas. Como se examinou, esse modelo oferecido por Jörn Rüsen é apresentado de uma forma progressiva, isto significa que o estudante precisa iniciar sua interpretação do passado pela consciência do tipo tradicional e partir de então, evoluir para as demais

³¹⁵ RÜSEN, 2007a, op. cit., p. 62.

³¹⁶ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 67.

³¹⁷ RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a, p. 55.

³¹⁸ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 63.

³¹⁹ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 69.

³²⁰ RÜSEN, 2010, op. cit., p. 69.

formas de consciência, como uma capacidade de ir representando o passado de forma cada vez mais complexa. O que se percebeu na pesquisa foi o fato de que os estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Kennedy ainda não atingiram as forma mais complexas da consciência histórica, os mesmos não apresentaram nas suas narrativas ou nas ideias históricas a consciência crítica e nem a genética.

Neste momento da reflexão sobre o tipo de consciência histórica encontrada nas interpretações dos estudantes, é necessário se buscar uma resposta aos questionamentos da professora Isabel Barca, que foram apontados na seção 1.5.1, sobre qual o modelo de História se deveria ensinar na escola, em que escala isso deveria ser representado e quais seriam os temas abordados? Mediante o que se percebeu nas narrativas, concorda-se com a pesquisadora que o ensino de História precisa acontecer de uma maneira “narrativo-explicativa”, porque esta é a natureza do conhecimento histórico, ele acontece por meio da narrativa e é necessário que adolescentes e jovens aprendam a lidar com essa forma complexa e abstrata de representar o passado. Se possíveis todas as escalas devem ser abordadas ao se ensinar a História, o mundo globalizado já não permite a compreensão somente do local sem dialogá-lo com uma infinidade de outras possibilidades culturais. Em relação aos temas ou conteúdos defende-se a visão apresentada na introdução deste trabalho que apresenta a recente polêmica gerada em torno do texto provisório da BNCC, onde uma série de instituições respeitadas de pesquisa defende o ensino dos temas ligados a História da Antiguidade e da Idade Média, os quais como foram expostos ficarão de fora do currículo básico no ensino em todo território nacional, por causa da crítica eurocêntrica que permeia a disciplina e a criação do texto apresentado pelo MEC.

Por conseguinte, este trabalho busca defender o ensino dos temas medievais, porque eles representam uma oportunidade aos estudantes de perceberem que o mundo nem sempre foi o mesmo e que existiram outras formas de representar e conceber a vida nos vários aspectos em que ela está envolvida. Além do mais, ao se excluir tais conteúdos do currículo mínimo, a temporalidade que permitiu o desenvolvimento da humanidade estará em questão, já que nesse caso ela não seria respeitada, gerando assim mais dificuldade para compreensão da subjetivada da História.

Desse modo, as narrativas apontam para a necessidade de um ensino de História que permita aos estudantes uma maior capacidade de abstração e complexidade das operações lógicas do agir humano no tempo. O historiador Jörn Rüsen assegura que as competências narrativas crítica e genética requerem um esforço maior por parte tanto dos docentes quanto dos alunos.³²¹ Tudo indica que pensar o passado pela consciência tradicional e exemplar é mais fácil, significando assim, que para estas duas formas de interpretar a História não há a necessidade de demandar um empenho reflexivo maior.

Diante do exposto, notou-se que a Idade Média se configura tanto como conceito quanto como conteúdo necessário para compreensão dos processos históricos que envolveram a história da humanidade e suas transformações no tempo. Até a presente data o modelo de currículo mínimo adotado para o ensino de História no Brasil privilegiou o período medieval, porque adota a forma quadripartite francesa para marcar e demarcar o tempo. Sendo assim, a Idade Média que é ensinada nas escolas brasileiras se configura como um conceito e como um período histórico que é considerado importante para construção do mundo contemporânea do mundo ocidental.

Neste sentido, as ideias e a consciência histórica dos escolares permitem a afirmativa que o período histórico em questão representa para os estudantes um momento do passado da humanidade que não foi tão interessante assim. Desta maneira, observa-se, que numa visão geral os alunos demonstraram uma interpretação pessimista sobre a Idade Média, pois conforme suas narrativas notou-se, que as características negativas desse momento foram as que mais eles ressaltaram. Essas ideias estão posta na consciência histórica da aluna a seguir:

A Idade Média foi uma época vivida com bastantes guerras, injustiças, pestes e religiões. Nos feudos, por exemplo, muitos com condições, boas terras, com abundantes plantações colocaram pessoas de poucas condições de vida para trabalhar. A Peste Negra também foi uma época duradoura a qual uma praga destruiu as plantações e colheitas. (Gabriela, 7º, 12 anos).

³²¹ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 74.

Apesar do feudalismo aparecer como um dos temas que os alunos declararam ser o que mais chamou a atenção deles, a Guerra dos Cem Anos, a Peste Negra e as Cruzados formam um conjunto de situações que superou a primeira opção. Salienta-se, que o feudalismo transparece nas narrativas como algo atrasado, portanto, inferior, pois conforme os estudantes a condição social do feudo era ruim. Destarte, em determinado momento a consciência histórica mostrou que o passado medieval foi exposto como fixo e imóvel, isso demonstra que os estudantes consideraram as situações sociais, econômicas, políticas e religiosas nele presentes de caráter aviltante. Tal situação é possível ser notada na narrativa do Murilo (7ºano, 12 anos)

A Idade Média foi uma época muito difícil, pois nessa época existiram escravos, a Peste Negra, guerra e etc. nesse tempo existiam os senhores feudais que em troca de uma pouca de suas terras receberam parte da comida, mas também tinham uma parte que ia para a Igreja. Naquela época as pessoas tinham medo de pecar, pois medo de ir para o inferno, eles valorizavam mais a vida após a morte, foi isso que eu entendi sobre a Idade Média.

Assim, a Idade Média idealizada pelos estudantes está permeada por dominação, miséria, injustiças, fanatismos, atraso, guerras, doenças, etc. De modo geral, as narrativas apontam para um período de história da humanidade que na consciência dos alunos se mostra ainda obscuro. Apesar de ter sido reabilitada pela historiografia e os livros didáticos não mais apresentarem esse momento como um período de “trevas”, a memória evocada pelos estudantes demonstra o contrário. Isto permite observar que impreterivelmente o cinema, as séries de televisão, as publicações literárias para o público infanto-juvenil e os jogos eletrônicos tendem a apresentar constantemente a Idade Média com essa “má reputação”, só para utilizar aqui o argumento do historiador Jérôme Baschet, que afirmou ser a mídia a responsável por perpetuar essa imagem do medieval.³²² Parece que o “exótico” da Idade Média ainda é explorado pela indústria cultural, como afirmou a historiadora brasileira Néri de Barros Almeida sobre a reabilitação desse período pela historiografia.³²³

Todavia, as ideias históricas dos escolares permitem ressaltar e retomar a reflexão que indica o contexto da sala de aula como o local mais importante para se

³²² Conforme citação 76.

³²³ Conforme citação 86.

aprender a interpretar o passado. Mesmo bombardeados por várias informações históricas veiculadas no seu cotidiano pela mídia e por outras instituições que fazem o uso público da História, é na sala de aula que o estudante apreende as formas mais elementares do discurso histórico ou da narrativa histórica, que possibilitam a eles a capacidade para construir por meio do passado sua identidade. A consciência histórica da estudante Yasmim (7^o, 12 anos) salienta isto, pois de acordo com ela “explicaria assim: mãe eu aprendi sobre a Idade Média, aprendi sobre o feudalismo”. Sua narrativa expressa que o conteúdo presente na sua resposta foi adquirido na escola.

Esta pesquisa compreende ainda que mediante as narrativas expostas e analisadas, percebeu-se uma urgente necessidade de se trabalhar conceitos históricos na educação básica. Não há como existir uma progressão dos conhecimentos substantivos em História para as ideias de segunda ordem³²⁴ sem que primeiro os estudantes dominem e compreendam as formas mais elementares do discurso histórico, que nesta situação se concentram nos conceitos e nas categorias históricas que são imprescindíveis para a reconstrução do passado. Poucos alunos apresentaram uma narrativa que fosse totalmente equivalente com o conceito em questão. Nas interpretações sobre a Idade Média que foram exposta por esta pesquisa, fica evidente a carência por um ensino que esteja pautado nos conceitos substantivos como forma de se alcançar as formas mais complexas da consciência histórica.

Diante disso, retoma-se a análise sobre o fato de que 23 estudantes não terem apresentado nenhum tipo de narrativa para conceituar a Idade Média. Outra curiosidade é o fato que, dos 300 balões que deveriam ser preenchidos com palavras associadas a Idade Média, 71 ficaram em branco, isso equivale a 14 formulários que foram deixados de preencher de um total de 60. Mesmo que não se saiba o real motivo que os levaram a esta situação, ela implica uma enorme preocupação para o ensino e para aprendizagem histórica. O que levanta uma série de questionamentos quanto aos conteúdos e conceitos que são ensinados na sala de aula. Será que esses estudantes não aprenderam nada sobre a Idade Média? Será que o conceito Idade Média não lhes provoca nenhuma lembrança? Como esses alunos dividem o tempo histórico? Como eles compreendem os assuntos

³²⁴ Conforme citação 217.

históricos inspirados na medievalidade que são veiculados pela mídia? Tais questões não podem ser respondidas por esta investigação, mas coloca diante dos pesquisadores do ensino e da aprendizagem histórica o desafio de compreender a relação existente entre os escolares e os conteúdos históricos que são ensinados na sala de aula.

As narrativas apontam para a indispensabilidade de se trabalhar o ensino da Língua Portuguesa nas aulas de História no Ensino Fundamental II. Cabe também ao professor da disciplina histórica o comprometimento de auxiliar os estudantes a alcançarem os princípios básicos e necessários para que eles possam se expressar na linguagem escrita de forma correta e coerente. Porém, é preciso lembrar que juntamente com a capacidade da escrita os alunos precisam também desenvolver sua competência leitora. Na análise do PNLD de 2014, sobre o livro didático “Projeto Araribá História”, que é adotado na escola em que a pesquisa se efetivou, traz as seguintes referências sobre a condição da competência leitora dos alunos

A preocupação com a competência leitora é central na **proposta pedagógica** da coleção. Há também atividades com procedimentos diversificados, possibilitando a organização e aplicação do conhecimento, a análise e confrontação com textos e fontes, o estímulo a imaginação, a interpretação, ao debate e a produção de textos em trabalhos individuais e em grupo, fomentando a capacidade crítica e a construção de argumentos.³²⁵

De acordo com a citação acima, o manual didática adotado pelo colégio privilegia na sua proposta pedagógica atividades que permitem aos estudantes o desenvolvimento da capacidade crítica para construção de argumentos. Se isso não aparece nas narrativas, é importante rever as formas como esse material é utilizado na sala de aula, ou se de fato todos os estudantes possuem acesso a este manual para aplicá-lo como ferramenta auxiliar na sua aprendizagem.

Como foi pressuposto por este trabalho, a História se dá por meio da narrativa, todavia, a narrativa histórica está permeada de conceitos que ora foram forjados nela mesma, ora foram tomados por empréstimo de outras ciências sociais. Esses recursos linguísticos e lexicais fazem parte do discurso do historiador e precisam estar presentes de forma lógica nas narrativas dos alunos goianos e

³²⁵ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. História. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

consequentemente nas narrativas de todos os estudantes brasileiros. É imprescindível que adolescentes e jovens aprendam e consigam se expressar na forma escrita da língua. Por isso, a tarefa de assessorar esta conquista não é responsabilidade só do professor de Português, mas, de todos os envolvidos no processo de ensino e da aprendizagem desses escolares, permitindo assim, a eles alcançarem uma competência narrativa cada vez mais complexa.

Se a consciência histórica é a capacidade para interpretar o passado, na intenção dar sentido ao tempo, todos os estudantes nesta pesquisa demonstraram possuí-la, porém, como ela já foi comparada com a tipologia sugerida por Jörn Rüsen, tais escolares ainda não alcançaram as formas mais complexas dessa maneira de se pensar a História. Nessa perspectiva, observa-se, que a vida prática desses estudantes fica prejudicada em relação a sua expectativa com o futuro. Se na forma tradicional e exemplar da consciência histórica as transformações e permanências do passado são tomadas como continuidade no presente, para esse grupo romper com todas as amarras do passado torna-se difícil, isto é, para eles o presente não pode ser diferente do que ele é. Tal estrutura mental não permite nenhuma forma de rompimento com a ordem social, cultural, política e religiosa vigente, pois, nessa situação se acredita que ela é uma continuidade estrutural que se deve perpetuar.

Mediante essa abordagem, entende-se que a linha de investigação Educação Histórica precisa ser popularizada impreterivelmente entre os docentes do nível fundamental de ensino no Brasil. Como ocorreu no Reino Unido, onde eles criaram essa linha de pesquisa no intuito de resolver um problema de ordem particular, mas que estava a afetar a existência de futuras salas de aula para se ensinar essa disciplina. O esvaziamento dessas salas despertou no grupo de professores e historiadores a preocupação para reverter tal situação. O caminho encontrado foi descobrir como os alunos pensavam historicamente, como eles elaboravam cognitivamente suas interpretações sobre o passado. Foi a partir de então, que se passou a ensinar História na Inglaterra respeitando os princípios da progressão do conhecimento histórico do aluno.

Sendo assim, os professores da educação básica no Brasil necessitam conhecer as técnicas utilizadas pela Educação Histórica, para aplicá-las aos seus alunos na intenção de descobrir quais são as ideias tácitas, as protonarrativas e a consciência histórica que eles trazem para a sala de aula. Alcançando esses

resultados, o professor terá condições de ministrar um ensino mais prazeroso para os estudantes e então ele cumprirá sua tarefa na difícil arte de se ensinar a aprender a pensar historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer os vários caminhos instigantes e cheios de desafios levados pela pesquisa, finalmente chegamos às considerações finais. É difícil iniciar um texto cuja função é a finalização de um trabalho que conviveu conosco durante aproximadamente vinte quatro meses, ou mais tempo se considerarmos os anos anteriores em que o assunto investigado já nos incomodava.

Além do mais, nosso esforço com este trabalho a princípio se situou no interesse de justificar na Pós-graduação em História a presença de uma pesquisa em que o seu objeto de investigação eram as ideias e a consciência histórica (fontes vivas) presentes nas narrativas de escolares dos anos finais do Ensino Fundamental sobre um conceito histórico específico, neste caso o período histórico Idade Média, aqui denominado também como conceito substantivo.

Assim, no capítulo I, discutimos a importância de se compreender o que é um conceito histórico. Para isso, refletimos a partir do pensamento de Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Antoine Prost que discutem essa temática através da elaboração de uma Teoria da História. Chegamos então, à convicção de que os conceitos na verdade são construções linguísticas e semânticas imprescindíveis para a explicação histórica, eles são tipos ideais, são abstrações que compõem constituições realizadas a partir do presente pela observação que o historiador efetua diretamente nas fontes e que servem para se aproximar das realidades do passado por meio de uma reconstrução lógica e plausível da História.

Para isso buscamos na historiografia ocidental a conceituação da Idade Média e entendemos que não é fácil, nem mesmo para os historiadores conceituarem um período histórico tão longo, tão abrangente e com características tão distintas. Observou-se ainda que, nas narrativas dos historiadores esse conceito não congrega a história do Oriente, fica uma ideia eurocêntrica no ar, é como se somente o Ocidente europeu tivesse experienciado uma Idade Média. O mundo Islâmico e o Império Bizantino são esquecidos e não são lembrados nem como coadjuvante na formação da cultura ocidental.

Assimilamos as reflexões de Jörn Rüsen a respeito da cultura histórica definida a partir de suas três dimensões: a estética, a política e a cognitiva. Nesse caso, esta última nos serviu de referência para percebermos que o conceito aqui investigado é uma produção intelectual acadêmica que afeta a cultura escolar. A

Idade Média está presente na vida escolar dos adolescentes e jovens por meio dos conteúdos existentes nos livros e manuais didáticos. Foi o que nós observamos ao refletir sobre a forma como o material didático utilizado na escola onde esta pesquisa foi realizada aborda o conceito Idade Média. O livro “Projeto Araribá História” apresenta uma visão clássica do conceito, o que nós entendemos possuir um valor fundamental para construção da consciência histórica dos estudantes.

Para reforçar ainda mais nossa análise sobre a necessidade de os historiadores pesquisarem o ensino e a aprendizagem histórica, apresentamos neste trabalho a Educação Histórica. Essa linha de investigação surgiu no Reino Unido e se espalhou para vários países da Europa e das Américas. Como foi exaustivamente afirmado, sua finalidade era descobrir os reais motivos que levavam a uma alta demanda pelas aulas de matemática em detrimento das de História pelos alunos ingleses. Foi com professores e pesquisadores da Educação Matemática que os historiadores saxões se despertaram para pesquisar as ideias históricas das crianças, dos jovens e dos adultos em idade escolar. Sendo assim, esta metodologia desenvolveu, consolidou-se e consiste na aplicação de instrumental como questionário, entrevistas ou outra forma de exercícios de cognição histórica, para que se possa extrair as narrativas históricas para, em seguida analisá-las e compreendê-las.

Entendemos que foi com historiador Peter Lee, um dos fundadores dessa linha de investigação, que a teoria dos conceitos substantivos adquiriu contornos sólidos para as pesquisas desse campo. As ideias substantivas fazem parte de qualquer conteúdo histórico e são denominadas por assuntos ou expressões históricas que se explicam ou são compreendidas quando evocadas como conceitos históricos, a exemplo, democracia grega, feudalismo, Peste Negra, Renascimento, Absolutismo, Revolução Francesa, Iluminismo, entre outros.

Deste modo, apresentamos no capítulo II, os caminhos e os sujeitos com os quais as fontes para a investigação desta dissertação foram extraídas. O material coletado permitiu-nos observar as ideias que os estudantes do nível fundamental possuem ao representar e interpretar a Idade Média. Isso nos possibilitou a classificação dessas narrativas em forma de conceitos que foram definidos como: complexos, poucos complexos, confusos, comparativos e por fim sem nexos. Todavia, encontramos no conjunto de palavras identificadas como protonarrativas outras categorias que foram associadas à Idade Média como sociedade, lutas,

economia, poder, religião, desventura e *posteriori*. Elas revelaram que parte dos alunos assimilaram conteúdos que pertencem ao período medieval. Outrossim, as protonarrativas revelaram um conjunto de outras palavras sem nenhuma relação com a Idade Média, as quais foram agrupadas e categorizadas como: Pré-História, Idade Antiga, Idade Moderna, sem relação, Idade Contemporânea, História da África e História de Goiás. Por conseguinte, estas últimas situações revelaram que parte dos estudantes não assimilou e não compreendeu os conteúdos da Idade Média.

Ao dialogar as narrativas com a tipologia da consciência histórica, encontrou-se nas representações a do tipo tradicional e a do tipo exemplar. Por conseguinte, não se percebeu as formas mais complexas dessa maneira de interpretar o passado como a consciência histórica crítica e a genética. Sendo assim, a investigação revelou que os escolares precisam alcançar uma competência narrativa que lhes possibilitem lidar com a subjetividade da História em toda a sua complexidade.

Observamos ainda que a Idade Média se apresenta como conceito e também como período histórico, que é valorizado pelo currículo da escola básica como processo para se compreender as mudanças e permanências ocorridas no tempo.

A investigação demonstrou que, no geral, os estudantes do nível fundamental ainda concebem a Idade Média pela ideia da sua má reputação, isto significa que nas interpretações históricas aparece uma imagem do medievo obscuro, onde características negativas tenderam a ser mais lembradas. Notou-se, que esta mesma imagem é veiculada pela indústria cultural através da literatura, do cinema, da televisão, dos jogos eletrônicos, etc.

Por fim, sugerimos como proposta a mudança para situação do ensino de História no Brasil, a urgente popularização das técnicas utilizadas na Educação Histórica, pois elas servem para análise das ideias tácitas e da consciência histórica dos alunos, tendo em vista que é imprescindível ao professor conhecer essa consciência para o estabelecimento de sua didática no ensino de História. Acreditamos que dessa forma o professor da escola básica, a partir do momento que compreende de que forma seu aluno pensa cognitivamente a História, encontra meios para tornar o ensino dessa disciplina mais prazeroso. Com isso, ele reforça os conceitos e categorias necessários para a interpretação do passado, permitindo assim, uma progressão das ideias substantivas para as ideias de segunda ordem

como também permite a evolução da consciência histórica tradicional para sua última fase que é a consciência genética.

Os pesquisadores em Educação Histórica, sempre reforçaram a necessidade de popularizar as técnicas utilizadas para efetuar investigações dessa linha de pesquisa entre os professores da educação básica, como foi dito antes, não como uma receita, que aplicada pode resolver os problemas do ensino e da aprendizagem histórica, mas como um instrumento que permite aos profissionais da educação compreender quais são os conceitos que seus alunos trazem para sala de aula e assim acompanhar a sua progressão no que compete ao desenvolvimento da consciência histórica. Essa democratização se faz necessária porque a proposta da BNCC, caso seja aprovado o texto na forma em que foi apresentado pelo MEC, eliminará a temporalidade do ensino de História no Brasil, e um dos períodos que será afetado diretamente por esse parecer é a Idade Média que não se configurará mais como Componente Curricular.

A Idade Média se tornou um modismo e, como professores, não devemos permitir que nossos alunos construam a cada dia uma imagem errônea desse importante período histórico para compreensão da contemporaneidade. É relevante que todos possam encontrar o caminho da interpretação do passado de maneira segura para que ele auxilie o presente ou a vida prática de forma positiva e quem sabe, libertadora.

É direito de todos acreditarem no que quiserem, em dragões, feiticeiros, bruxas, duendes, gnomos, fadas, unicórnios, etc. Porém, como professores de História, desejamos que nossos alunos alcancem ou desenvolvam em suas vidas no mínimo um pouco de erudição cultural, mesmo que isso seja utopia. Partimos do princípio que todos devem assistir filmes, seriados de televisão, que leiam vários livros e que se divirtam com jogos eletrônicos. Mas que acima de tudo isso, saibam distinguir entre a História e a ficção, entre a realidade e a fantasia e ainda assim, tenham condições intelectuais e históricas, para se posicionarem da melhor maneira possível diante de toda as informações que a pós-modernidade nos sujeita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Néri de Barros. *A Idade Média entre o “poder público” e a “centralização política”*: itinerários de uma construção historiográfica. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 26, nº 43, jan/jun, 2010, p. 49-70.
- BARBOSA, Aline do Carmo Costa. *Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p. 5-9.
- BARCA, Isabel. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2000, p. 29-36.
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 13-2.
- BARCA, Isabel. *Ideias chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 37-51.
- BARCA, Isabel. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, p. 93-112.
- BARCA, Isabel. *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p.115-126.
- BARCA, Isabel. *Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos*. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 7-27.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Lusografe, 2000.
- BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: ideias em História*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 381-403.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 2001, p. 239-261.
- BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. Tradução Marcelo Rede. São Paulo: Editora Globo, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. *A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental*. Tempos Históricos. vol. 12, 1º semestre, 2008, p. 97-109.

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

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica*. Antíteses, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, p. 509-518.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. *História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, jun., 2009, p. 211-222.

CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 153-170.

CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CERRI, Luís Fernando. *A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa*. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005, p. 1-7. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0608.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CERRI, Luis Fernando. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 59-81.

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

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e concepções historiográficas*. Espaço Plural, ano X, nº 20, 1º Semestre 2009, p. 149-154.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História*. Revista de História Regional 6(2), Inverno 200, p. 93-112.

CERRI, Luis Fernando. *O historiador na reflexão didática*. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, jan./jun., 2013, p. 27-47.

CERRI, Luis Fernando. *Os objetivos do Ensino de História*. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, out./1999, p. 137-146.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. Tradução de Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges Osório. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: ECO, Umberto. (Org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010.

FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL. *Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História*. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acesso em 05 de jan. 2015.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. *Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul*. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 218-236.

FUNARI, Pedro Paulo. *Mudanças no ensino de história são prejudiciais, diz professor da Unicamp*. Folha de São Paulo. Painel do Leitor. 23/11/15. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/11/1709642-mudancas-no-ensino-de-historia-sao-prejudiciais-diz-professor-da-unicamp.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 05 jan. de 2015.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan/Jun., 2007, p. 127-136.

GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 54-70.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. História. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

HOBBSAWN, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1995,

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto Ed., Ed. da PUC Rio, 2006.

LAPEDUH. *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>>. Acesso em: 23 abr., 2015.

LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. 2ª ed. Tradução: Jaime A. Clasen. Editora Vozes: Petrópolis-RJ, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1980.

LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. 4ª ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

LE GOFF, Jacques. *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrada. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

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

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. *História sem tempo*. Gazeta do Povo. Sessão Opinião. 08/10/2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/historia-sem-tempo-0z5is61fltk3abx48dlj30q3y>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. *Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade*. In: Folha de São Paulo, Ilustríssima, 08/11/2015. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml?mobile>> Acesso em: 10 nov. 2015.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de. *O labirinto da epistemologia e do ensino de História: um estudo em Recife*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 45-53.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2ª ed. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares Para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira*. Espaço Pedagógico. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.

OLIVERIA, Nucia Alexandra Silva de. *Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica*. Antítese, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, p. 865-874.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. *O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História*. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010, p. 101-125.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Colégio Estadual Presidente Kennedy. Porangatu, 2014/2015.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH. Linhas de Pesquisas. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://pos.historia.ufg.br/p/6715-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 05 abr., 2014.

PROST. Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REDUH. *Revista de Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/revista/>>. Acesso em: 23 abr., 2015.

REDUH. *Revista de Educação Histórica*. LAPEDUH, UFPR, Número 01, Jul. – Nov. 2012.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. W.A. Editores, Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa: Ponta Grossa. v. 01, n. 02, jul./dez., 2006, p. 7-16.

RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. No caminho de uma pragmática da cultura histórica. In: RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p. 129-140.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. *Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, (1994), p. 1-31. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 24/04/2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica* - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado* – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007b.

SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SADDI, Rafael. Reflexões sobre o campo de investigação da didática da história. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de. *O ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012, p. 83-101.

SANCHES, Tiago Costa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica no Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas a partir do uso de fontes históricas em sala de aula*. Revista de Educação Histórica, LAPEDUH, número 2, Dez. 2012 – Abr. 2013, p. 281-289.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Estado e construção do código disciplinar da Didática da História*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006, p. 687-706.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. Educar. Curitiba, nº especial, 2006, p. 11-31.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 31-50.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica*. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 91-104.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 77-93.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás*. sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, jan./ jun. 2011, p. 197-211.

SILVA, Maria da Conceição. *Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 45, jul./set. 2012, p. 259-272.

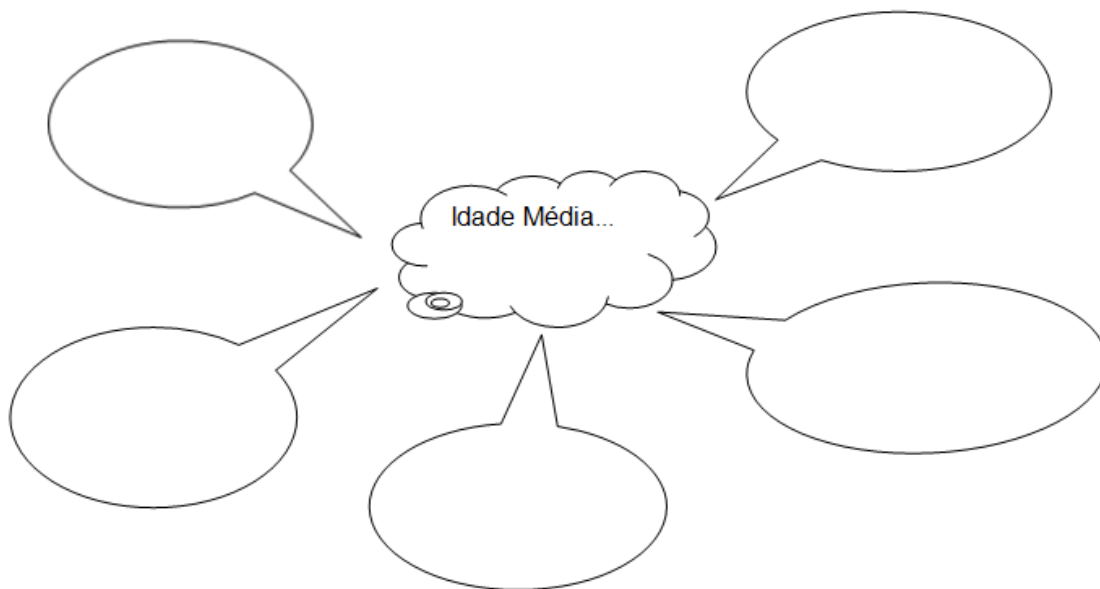
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DO ALUNO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
MESTRADO EM HISTÓRIA**

**PESQUISA DE MESTRADO EM HISTÓRIA
QUESTIONÁRIO DO ALUNO**

Série: _____ Turma: _____
Idade: _____ Sexo: _____

1. Escreva em cada balão uma palavra que você associa com a Idade Média:



2. Como você explicaria a Idade Média para uma pessoa da sua família?

3. De onde vem a sua visão sobre a Idade Média, da escola, da televisão, da internet, dos jogos eletrônicos ou dos livros? Explique.

4. Quais os temas ou assuntos da Idade Média que você mais gosta ou gostou de estudar?

5. Você vê alguma semelhança entre a História que é ensinada na escola e a História que é vivida por você? Justifique.

Obrigado!

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA PARTICIPANTE


SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

GOVERNO DE
GOIÁS

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa “**A consciência histórica de estudantes sobre o conceito Idade Média: um estudo no Colégio Estadual Presidente Kennedy**”, de responsabilidade do pesquisador Max Lanio Martins Pina e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Porangatu, 11 de março de 2015.


Antonio Borges Leal Filho
(Júnior Borges)
SubSecretário S.R.E. Porangatu-GO
Portaria nº003/2011

Antonio Borges Leal Filho
Subsecretário Regional de Educação de Porangatu/GO