

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

Anne Micheline Souza Gama Rodrigues

História Temática: uma nova abordagem no Ensino de História

**CAMPINA GRANDE – PB
2008**

ANNE MICHELINE S. GAMA RODRIGUES

História Temática: uma nova abordagem no Ensino de História

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de História e Geografia da Universidade de Campina Grande para obtenção do título de Licenciada em História, concluinte do período 2008.1.

Orientador: Prof. Dr. ANTÔNIO CLARINDO BARBOSA DE SOUZA

**CAMPINA GRANDE – PB
2008**

ANNE MICHELINE S. GAMA RODRIGUES

História Temática: uma nova abordagem no Ensino de História

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de História e Geografia da Universidade de Campina Grande para a obtenção do título de Licenciada em História, concluinte do período 2008.1.

MONOGRAFIA DEFENDIDA EM __/__/2008

Examinadores:

Orientador: Prof. Dr. ANTÔNIO CLARINDO BARBOSA DE SOUZA

Prof. Ms. ERONIDES CÂMARA DONATO

Prof. Ms. FAUSTINO TEATINO NETO

CAMPINA GRANDE – PB
2008



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

Dedicado a Thiago Gama Rodrigues, o meu querido filho, a razão para que eu tivesse forças para caminhar nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

A VIDA é uma grande escola na qual podemos aprender muitas coisas. Uma escola onde os encontros e desencontros são constantes. Estou concluindo mais uma fase da VIDA, a formação acadêmica, mas isso só foi possível graças às várias pessoas que de forma direta ou indiretamente, colaboraram para que eu pudesse cumprir mais uma etapa nessa escola.

Agradeço inicialmente à minha “primeira professora”, uma pessoa que a gente nunca esquece. Essa foi a minha mãe, Artemia, mulher que não só me ensinou a dar os primeiros passos, como também me tornou forte diante dos “contratempos” da vida.

Esta professora teve como auxiliares meus avôs paternos e maternos, sempre preocupados comigo, se eu tinha me alimentado, se eu tinha descansado, entre outras coisas que só essas figuras doces sabem se preocupar. Também houve algumas estagiárias na arte de me doar amor e atenção, as minhas amadas tias: Márcia, Marcela, Artenize, Lígia e Luciene.

Um estudo bem aproveitado gera bons frutos. Este quesito consegui com meu lindo filho Thiago. Tão pequenino, mas com a compreensão da “correria” da mamãe se fez forte mesmo com a minha ausência.

Não nos esquecemos das amizades que fizemos nessa escola, com as quais compartilhamos felicidades: Tatiana, Annischerly, Ângela, Helena, Verônica e Mônica.

Os anos passam e chegamos a mais uma fase da VIDA. É com muito prazer que fazemos novos amigos. Agradeço às minhas verdadeiras amigas companheiras que me acompanharam ao longo desse árduo percurso: Lauricéia, Isabelle, Tereza (Têka), Mayra e Igrid Bergman. Não devo esquecer dos meninos sempre tão gentis comigo: Romerino, André Felipe, Evangley, Raimundo, Williams, Deuzimar e Daniel.

As amizades não se resumiram aos colegas de turma. Agradeço a todos pelo carinho – Kalina, Cataline, Cláudio, Wesley, Fernando, Maxwell, Rose, Patrícia, Eiry Anne, Juliene, Sunara, Ubiratan, Abel, Amanda, Thomas, Tatiane,

Isys, Stefânia, Jamerson, Omar, Ricardo, Ciro, Pablo, Robson Victor, Ebenezer e Wellington. Bem como uma infinidade de colegas que fiz no meio acadêmico.

Aos colegas Giscard, Elton, Maciel e Wagner (Baraúna) que em nossas conversas informais sempre acrescentaram algo à minha formação. Em especial aos dois primeiros que disponibilizaram materiais, bem como foram pacientes com meus questionamentos.

A todos os professores e funcionários da Unidade Acadêmica de História e Geografia, que muito contribuíram para minha vida acadêmica. Bem como aos meus alunos da turma "F" do Pré-vestibular Solidário da UFCG que tiveram que me agüentar nesse período de "TPM" (Tensão com o Processo de Monografia).

Antes de agradecer quero parabenizar uma pessoa em especial por sua competência, organização, responsabilidade, entre outras qualidades de um excelente profissional. Ao professor Antônio Clarindo vai um agradecimento "caprichado" pelas seis disciplinas em que tive o prazer de ser sua aluna – Pré-história, Antiga Oriental, Antiga Ocidental, Medieval Oriental, Pensamento Geral e Paraíba; pelo projeto História Cultural Temática no qual fui bolsista em 2006; pelas monitorias de Pensamento Geral; pelas preciosas orientações da presente monografia; enfim, são muitas coisas para agradecer a este ser tão brilhante. Professor Clarindo pelo meu crescimento enquanto profissional e pessoa lhe sou muito grata. Obrigada!

Esta fase da VIDA está findando, mas ela tem muitas fases que ainda estão por vir. Espero que Deus me conceba mais encontros com pessoas tão especiais como estas que já fazem parte da minha existência. Agradeço a Deus por tudo, todos os dias dessa VIDA.

“Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.”

(FONSECA, 2006. p.7)

HISTÓRIA TEMÁTICA: UMA NOVA ABORDAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Autora: ANNE MICHELINE S. GAMA RODRIGUES – Curso de História – UAHG/UFCG.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Clarindo Barbosa de Souza – UAHG/UFCG.

Examinadores: Prof. Ms. Eronides Câmara Donato – UAHG/UFCG.

Prof. Ms. Faustino Teatino Neto – UAHG/UFCG.

Resumo

A partir de meados do século XX foram verificadas sensíveis mudanças no fazer historiográfico, principalmente com as contribuições do grupo francês da Escola dos Annales. Objetivamos neste trabalho apresentar os reflexos dessas modificações da historiografia no ensino de História, mostrando que teoria e prática estão imbricadas. Nossa proposta é refletir sobre a História Temática, uma das novas abordagens metodológicas para o ensino de História, em três momentos. No primeiro deles procuramos traçar algumas considerações teóricas sobre as mudanças ocorridas na historiografia, buscando analisar como estas se refletem na prática de ensino. Em seguida, não esquecendo a importância dos livros didáticos, que são um dos instrumentos mais utilizados no cotidiano escolar, analisamos exemplares editados nas últimas duas décadas – 1990 e 2000 – a fim de verificarmos se na historiografia didática estão sendo inseridas as inovações teórico-metodológicas da História, bem como tecendo reflexões quanto aos usos desse material didático pelos historiadores-professores. Por fim, diante das dificuldades no ofício dos historiadores-professores - como falta de subsídios e carga horária excessiva – pensamos em apresentar uma proposta de ensino temático de História, mostrando como esta pode ser feita e os recursos metodológicos que podem ser utilizados.

Palavras-chave: Ensino de História, história temática, livro didático.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Os usos da História Temática: Uma análise do livro didático de História para o Ensino Médio.....	17
1.1 – Uma postura tradicional: os livros didáticos de História na década de 1990.....	18
1.2 – Traçando possibilidades: os livros didáticos dos anos 2000.....	22
1.3 – Reflexões sobre o uso dos livros didáticos de História no Ensino Médio.....	27
Capítulo 2 – Uma proposta para a História Temática no Ensino Médio.....	31
2.1 – História Temática: como pode ser feita?.....	32
2.2 – Possibilidades de aplicação de uma História Cultural Temática.....	34
2.3 – Algumas sugestões de temas para o ensino de História no Ensino Médio.....	40
Considerações Finais.....	46
Anexos.....	48
Referências Bibliográficas.....	70

Introdução

Como podemos verificar nas monografias, mesmo as de licenciatura no curso de História da Universidade Federal Campina Grande, é significativa a escassez de trabalhos que enveredem pelo campo do ensino História. Pensando nisso, e também por simpatizarmos com os temas recorrentes do ensino de História e a educação como um todo, tivemos nosso interesse despertado em pesquisar sobre alguma problemática que abarcasse o ofício do historiador-professor.

Várias foram as possibilidades de discussão, dentre as quais o livro didático ou as novas linguagens. A dificuldade residia em escolhermos qual tema abordar até que, em 2006, nos inserimos no projeto do Probox “História Cultural Temática” sob a coordenação do professor Antônio Clarindo Barbosa de Souza da Unidade Acadêmica de História e Geografia da UFCG, através do qual nos sensibilizamos a perceber as novas concepções em torno do tempo na História, a multiplicidade dentro de diferentes contextos, as novas fontes como iconografias, entre outros aspectos.

A partir dessa proposta, pensamos em construir um trabalho monográfico preocupado com as questões do ensino de História, tentando mapear a historicidade do mesmo, mostrando como era, como é atualmente trabalhado e suas dificuldades além de, como este pode ser diferente com as renovações que ocorrem no fazer historiográfico e o transpassam chegando ao campo de ensino. Como recorte teórico, optamos por escolher a História Temática, que é uma nova perspectiva de recuperar o discurso histórico sem estar “aprisionado” aos aspectos cronológicos.

É importante, inicialmente, apresentarmos como organizamos o presente trabalho. Pensamos em ordenar nosso trabalho em três partes. Primeiramente, na introdução, tecemos considerações teóricas sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas na historiografia que se refletem sobre a prática do ensino de História. Posteriormente, dispomos de dois capítulos que versarão respectivamente, sobre a análise dos livros didáticos para verificar se os mesmos estão se adaptando a essa nova proposta que é a História Temática, e em seguida apresentaremos

possíveis formas de trabalhar com a História Temática em sala de aula no Ensino Médio.

Feitas as devidas considerações partimos para a problemática central do presente trabalho: O que significa uma História Temática? Nossas primeiras compreensões são a de que a História Temática é uma proposta alternativa ao ensino tradicional de História, quebrando com o sentido cronológico que damos à História: a partir da escolha de um tema gerador, podemos “viajar” em distintos contextos sem nos prendermos aos mesmos, mostrando as suas permanências e discontinuidades.

Buscamos através dessas diferentes temporalidades, não apenas a semelhança, mas as diferenças e as mentalidades próprias de cada época, por exemplo, a mulher na Grécia Antiga, na Idade Média e atualmente. E, mesmo sobre cada época construir reflexões em torno da multiplicidade que existe em cada contexto trabalhado: falaríamos em MULHERES na Grécia Antiga, na Idade Média e atualmente.

Como podemos perceber a História Temática configura-se numa novidade no campo da História no contexto do ensino de História no Brasil. A questão se centraliza em questionarmos como hoje nos é possibilitado pensar em um ensino de História a partir de temas. Para encontrarmos possíveis respostas recorreremos ao paradigma da Nova História que surge como uma revolução epistemológica no fazer historiográfico, opondo-se à história tradicional, convencionalmente denominada positivista¹. Jacques Le Goff, representante da chamada terceira geração dos Annales, nos mostra bem os preceitos da Nova História em oposição ao positivismo do século XIX desde a fundação do grupo dos Annales, originado da Revista *Annales d'histoire économique et sociale* na década de 1920.

As pretensões dos Annales eram justamente lutar contra a história factual, superficial. Parafraseando Le Goff, intentavam tirar a História do marasmo da rotina, derrubando “as velhas paredes antiquadas”, alicerçando uma profunda renovação que pauta-se nos seguintes desdobramentos: 1) Crítica à historiografia política que consideravam uma história meramente narrativa de “grandes feitos” realizados pelos

¹ Sobre a História Nova ver LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

“grandes homens”; 2) Crítica ao fato histórico, mostrando que a história não é um fato dado, pronto, mas sim algo criado pelo historiador; 3) Crítica documental, dando uma nova dimensão ao documento ao mostrar que o mesmo é perpassado por intencionalidades, sem falar na ampliação desse campo no qual se tornaram possíveis outras fontes como fotografias, escavações arqueológicas e etc., e não somente o documento escrito; 4) O aperfeiçoamento de métodos comparativos nas diferentes temporalidades e espacialidades; e, por fim, 5) O re-tratamento à noção de tempo, demolindo a idéia de um tempo único e linear².

Como podemos observar tais pontos analisados pela Nova História, dão todas as possibilidades de se pensar em uma história Temática: Que a História pode ser feita por indivíduos comuns; que ela não é automática, mas sim problemática; que podemos traçar paralelos em diferentes espaços e épocas; bem como pensarmos a temporalidade histórica enquanto múltipla e sem necessitar de uma rigorosidade cronológica.

Essas mudanças no fazer historiográfico ocasionadas pela Nova História foram concretizadas na década de 1960. Não obstante, o processo de renovação historiográfica não cessa. O que podemos observar após a década de 1980 quando a História sofre novas modificações com o surgimento de novas tendências que vêm justamente preencher o espaço dos antigos paradigmas que nesse período entram em crise por esgotarem sua capacidade de explicação da realidade que os cerca³. Dentre estas vertentes é dado destaque à História Cultural que torna-se uma das principais posturas trabalhadas na “ordem do dia” no âmbito da História.

Como nos mostra Peter Burke, a História Cultural não foi uma descoberta ou invenção nova, mas sim uma grande tradição de séculos anteriores que é redescoberta nos anos de 1980. Segundo o autor a História Cultural tenta combinar duas abordagens que embora opostas se complementam: internamente ela trata sua renovação enquanto uma reação às outras correntes históricas que negligenciavam alguns aspectos do social, cabendo a esta resgatar as “artes do passado” que as outras não conseguiram; externamente, vemos a ascensão da

² ibidem.

³ Ver ARANHA, Gervácio Batista. “A História renovada: a emergência de novos paradigmas”. In: *Revista de História Saeculum*. UFPB. Jan./ Dez./ 1998/1999.

História Cultural através da chamada “virada cultural” que se traduz na maior importância dada às distinções culturais sobre as políticas e econômicas, sem falar no clima de sucesso dos estudos culturais que se ilustra na conversão de historiadores a uma interpretação cultural⁴.

Em que sentido tem colaborado a História Cultural para viabilizar uma História Temática? Na contemporaneidade a História Cultural, tem tido essa tal importância devido justamente à multiplicação do universo temático e os objetos, bem como a utilização de um universo de novas fontes, como nos informa Sandra Pesavento⁵. A autora discorre sobre a ampliação dos seus domínios que abarca uma infinidade de novas vertentes como a “micro-história” (partindo de um fragmento abrir um leque de possibilidades de interpretação), a “Nova História Política” (uma releitura da política, compreendendo uma análise sobre o imaginário do poder), a “História do Tempo Presente” (uma história ainda não acabada, que não se sabe seu fim nem conseqüências), dentre outras vertentes.

Na História Cultural, novos campos de investigação são validados dentre estes é expressiva a relação entre a História e a literatura através da qual, feitos os devidos distanciamentos com relação às noções de verdade e ficção, obras literárias podem servir como boas fontes de pesquisa em diferentes sentidos, por exemplo, podem nos permitir o acesso ao clima de uma época, transmitindo sensibilidades e valores como as obras de Machado de Assis que falam de seu tempo. Até mesmo de obras literárias que versam sobre uma “ficção científica” de uma temporalidade que ainda não transcorreu, o historiador cultural pode extrair delas como uma época pensava o futuro. Sobre a literatura enquanto um meio para ajudar a tecer a História Pensavento nos diz que:

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário.⁶

⁴ Ver BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

⁵ PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História & Reflexões).

⁶ ibidem. p.82

Além dessas novas vertentes, no que concerne às fontes, a História Cultural se revela quase infinita: as fontes tradicionais como relatórios, discursos de políticos, entre outros, sofrem novas leituras, e outras novas fontes podem ser incorporadas como, por exemplo, poesias, crônicas, músicas, e até mesmo oriundas “do âmbito privado: correspondências, diários, papéis avulsos, livros de receita”⁷. Uma questão central para a História Cultural é refletir sobre as possíveis relações entre a representação narrativa e seu referente. Como nos informa Chartier, a História Cultural objetiva identificar “os modos como em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” por diferentes grupos sociais, sendo tais representações “sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”, logo não são estas discursos neutros, mas que podem produzir estratégias e práticas através das quais um grupo tende impor uma autoridade aos outros, fixando nestes seus valores⁸.

Ainda segundo Chartier, as representações, que é um conceito central nas formulações da História Cultural, apresentam duas finalidades: dar a ver uma coisa ausente – ver algo ausente através de sua substituição por uma imagem, por exemplo; e exibir uma presença – relação simbólica na qual uma imagem que um signo visual, exprime relação com o referente por ele significado⁹. A problemática sobre as representações reside na perversão da distinção entre estas e o que é representado, como no exemplo dado por Chartier sobre o Antigo Regime, ele nos relata que magistrados e médicos se vestiam de determinadas formas e usavam certos instrumentos para se afirmarem como tais, no entanto isso não seria necessário se estes detivessem “a verdadeira justiça e a verdadeira arte de curar”¹⁰. Dessa forma vemos as representações deturpando-se em imaginação, levando amiúde a crermos que a aparência vale pelo real, servindo de instrumento de persuasão.

A História Cultural necessita ser pensada como análise das representações – classificações e exclusões que constituem as configurações sociais próprias de um tempo ou de um espaço. A análise das representações leva-nos a repensar as

⁷ ibidem. p.98.

⁸ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. São Paulo: DIFEL, 1990.

⁹ ibidem. p.20

¹⁰ ibidem. p.23

estruturas do mundo social não mais como um dado objetivo, mas que são historicamente produzidos pelas práticas articuladas – políticas, sociais e discursivas – práticas estas complexas, múltiplas que constroem o mundo como uma representação¹¹.

Incorporar as importantes categorias de análise oriundas da História Cultural – práticas, representações e imaginário – ajudam-nos na complexidade das relações presentes no ambiente escolar. Estas se apresentam não apenas como uma ruptura dos métodos de ensinar, contudo se mostram multifacetadas, expondo as ações dos sujeitos nela envolvidos, a multiplicidade de interesses presentes em sua constituição, as referências culturais que se alimentam.

Como nos relata Thaís Fonseca, a análise fundamentada em aportes teóricos da História Cultural extrapola o âmbito puramente pedagógico, mas vislumbra a perspectiva de ampliação das fontes e a diversidade de seu tratamento, do desenvolvimento de análises que considerem as múltiplas temporalidades e os indícios de permanências e de rupturas nas práticas escolares que são também práticas culturais¹².

Como nossos olhos nos fazem ver, a historiografia está em continua modificação. São inúmeras as inovações no campo historiográfico e estas não se encerram em si, mas se refletem no ensino de História. Com isso cabe a nós, historiadores-professores, meditarmos sobre estas novas vertentes que se incorporam na nossa prática de ensino e mostrar nossas preocupações com estes novos posicionamentos.

Nesse panorama de inovações é que a História Temática vem se firmando. Levamos em consideração para uma reflexão mais complexa sobre esta nova postura teórico-metodológica no ensino de História analisar os instrumentos que utilizamos no cotidiano escolar, tendo destaque o livro didático que é um dos meios dos quais se faz mais uso.

¹¹ ibidem. p.27

¹² FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Nossa proposta é refletir sobre essa nova forma de abordagem histórica pensando sua aplicação no Ensino Médio. Tendo em vista que é neste nível que os discentes supostamente estão sendo preparados para se inserirem na Universidade, no chamado “nível superior”. Nossas preocupações residem em verificar se realmente estes estão tendo as suas capacidades crítico-reflexivas trabalhadas como objetiva a abordagem temática da História ou se o ensino de História e os livros didáticos meramente estão dando-lhe uma “bizurada”, para que os mesmos sejam aprovados no vestibular.

Capítulo 1 – Os usos da História Temática: Uma análise do livro didático de História para o Ensino Médio.

Dentre os diversos recursos metodológicos utilizados no cotidiano escolar o livro didático de História é sem sombra de dúvida o que mais se faz uso entre os historiadores-professores. O problema com os livros didáticos reside no modo como estes estão sendo utilizados. O que observamos na prática do ensino de História é o abuso dos livros didáticos, no sentido de que muitos dos historiadores-professores utilizam os mesmos como “começo-meio-fim” de suas aulas. Pensando nisso é que buscamos analisar as relações entre a produção historiográfica via livros didáticos para verificarmos se nos mesmos as inovações teórico-metodológicas estão sendo incorporadas.

Sejam por pressão da escola ou por conveniência muitos historiadores-professores se acomodam a aprisionar-se aos livros didáticos. Sendo esporadicamente questionados os conteúdos trazidos nestes, contrariamente apenas justamente com os discentes apropriam-se daqueles discursos como verdades indiscutíveis, inclusive construindo identidades. Sobre isso nos informa Donato:

O livro didático é um artefato pedagógico muito utilizado nas salas de aulas. Ele tem sido utilizado como um recurso imprescindível, mas suas certezas raramente são questionadas e refletidas. Mas ele não é apenas um instrumento pedagógico, ele se apresenta, como um lugar de elaboração e circulação do saber, portanto com muitos significados, ele é um espaço privilegiado para circulação e subjetivação de identidades.¹³

Como podemos observar através da fala de Donato, a escrita do livro didático, como qualquer escrita sobre a História, se realiza pautada em escolhas, escolhas estas que não são inocentes, de modo inverso visualizamos que estão perpassadas de intencionalidades. O livro didático, como nos fala a autora, é cheio de significados. No entanto muitos de nós historiadores-professores o concebemos como um lugar de verdades e certezas, e isto é repassado aos alunos e cristalizado pelos mesmos.

¹³ DONATO, Eronides Câmara. “As narrativas dos livros didáticos de História e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura”. In: *Revista Educação e Debate*. Fortaleza. Ano 24. V.2. Nº44. 2002.

A “historiografia didática”¹⁴ é uma das responsáveis pelo conhecimento histórico dos alunos, e amiúde compreende a base do conhecimento e das aulas de grande parte dos professores. Isto pode ser verificado na fala de ABUD:

(...) outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor. Estes, em razão das deficiências de formação, condições de trabalho que enfrenta não procura outro tipo de obras para a preparação de aulas, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, já que mesmo para trabalhar com textos de modo geral são utilizados trechos do livro em classe.¹⁵

Isto se configura mais um percalço no nosso ofício de historiadores-professores, representando um distanciamento com a preocupação com as novas posturas teórico-metodológicas que exigem uma maior criticidade na construção da História. Lidar com a História Temática requer um novo olhar, um novo trato com os instrumentos de trabalho, sendo imprescindível uma maior atenção com os livros didáticos tentando verificar se o saber escolar está em consonância com as discussões historiográficas em voga.

O que acreditamos é que a partir de uma análise crítica dos livros didáticos de História, procurando conhecer seus aspectos metodológicos e historiográficos é que poderemos fazer opções e nos posicionarmos perante um dos instrumentos como já nos referimos, mais utilizados. É um importante debate sobre o ensino de História que compreende a análise do que é e como pode se aprender a História.

Para um olhar panorâmico sobre o fluxo historiográfico e seus reflexos na historiografia didática, analisamos alguns livros didáticos de História direcionados ao Ensino Médio das décadas de 1990 e 2000, buscando detectar as mudanças ocorridas ao decorrer do tempo.

1.1 – Uma postura tradicional: os livros didáticos de História na década de 1990.

¹⁴ Nomenclatura utilizada por CALISSI, Luciana. “Historiografia Didática”. In: BEHAR, Regina & FLORES, Elio Chaves (orgs.). *Formação do historiador: Tradições e descobertas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

¹⁵ ABUD, Maria Kátia. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.

Mesmo sendo observadas mudanças significativas na historiografia na década de 1960, principalmente com as contribuições francesas dos Annales que impulsionou modificações no ensino de História, refletindo-se nas propostas curriculares e nos livros didáticos, não obstante no contexto brasileiro devido o modelo político vigente – vivíamos o período de Ditadura Militar (1964-1985) – tal forma governamental, como nos informa Calissi, não permitia abertura para o meio midiático como um todo, e conseqüentemente, restringia determinadas temáticas na Academia, sendo estes e os demais setores da sociedade marcados pela censura¹⁶.

O ensino, bem como os livros didáticos, teria que se pautar nos ideais de nacionalismos e exaltação dos heróis que permitiriam o progresso da pátria. Neste contexto se implementa inclusive na formação educacional a disciplina “Moral Cívica” para justamente direcionar esses ideais enaltecidos da pátria e balizar as demais disciplinas escolares. Entretanto, dada a abertura política nacional em meados da década de 1980, abrem-se os demais campos da sociedade. É no processo de democratização brasileiro que se permitem manifestações em prol de mudanças educacionais com reflexos na produção de livros didáticos, que embora ainda conservassem conteúdos e metodologias tradicionais já davam sinais de uma fala crítica. Sobre os livros didáticos da década de 1980 Calissi afirma que:

(...) pode-se perceber mudanças significativas em sua concepção que acompanharam, inclusive as transformações políticas por que passou o país. Ainda nesta década, os livros didáticos já começaram indicar uma postura crítica, abandonando gradativamente a história positivista e adotando uma tendência marxista, prevalecendo uma crítica social mais aberta e voltada para a liberdade de expressão evidenciando-se o momento de redemocratização nacional.¹⁷

O fluxo da história não pára. Chegada a década de 1990, observamos um salto na qualidade teórico-metodológica nos livros didáticos de História em comparação com a década anterior, como por exemplo, a popularização do uso de novas fontes no cotidiano escolar – músicas, charges, cinema, entre outras. Não obstante ainda visualizamos os livros didáticos mais convencionais, no sentido de serem os habituais nas salas de aula, no qual cada capítulo corresponde a um

¹⁶ Calissi, ob. cit. p.51

¹⁷ ibidem. p.52

período da história com uma postura entre o convencional (história política e econômica) e a História Nova.

Intentando ilustrar melhor essas considerações analisamos dois livros didáticos de História para o Ensino Médio de grande adesão nas escolas na década de 1990: *Toda a História* de José Jobson de Arruda e Nelson Piletti, e *História: das cavernas ao Terceiro Milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.¹⁸ Começando pela análise do livro *Toda a História*, interpretamos que seu título já é bem emblemático, trazendo em si a idéia de uma “história total” que abarca todos os aspectos nos contextos geral, bem como no cenário brasileiro. Isto se alia à cronologia convencional, na qual a divisão de cada unidade relaciona-se a um tempo histórico: unidade I – Introdução ao estudo da história; unidade II – Pré-história: a origem do homem; unidade III – As civilizações da Antiguidade; unidade IV – A sociedade medieval; unidade V – As sociedades modernas; e unidade VI – As sociedades contemporâneas.

Além dessa cronologia rígida, as abordagens dos conteúdos primam por um viés político e econômico, deixando aspectos culturais e sociais a título de curiosidades. Sem falar nas atividades trazidas por este livro que estimulam apenas a capacidade mnemônica dos alunos, as quais denominamos “decorebas”, com formulações simples que não exigem maiores discussões por parte do alunado. De forma geral, ainda apresentam carência em materiais complementares como boxes, textos complementares, entre outros que corroboram na tessitura da compreensão dos pontos discutidos pelos autores.

Uma falha que nos chamou a atenção, situa-se no capítulo 31 da unidade IV intitulado “Sistema Feudal” e reporta-se aos conceitos de multiplicidade e inter-relações. Neste capítulo, mesmo especificando a espacialidade – Europa Ocidental – não há uma preocupação em mostrar as especificidades desse “sistema”, como que se o mesmo tivesse se dado de forma homogênea, seguindo os mesmos ditames. Também inexistem relações entre os aspectos políticos, econômicos e

¹⁸ ARRUDA, José Jobson de & PILETTI, Nelson. *Toda a História: História geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1996 e BRAICK, Patrícia ramos & MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1998.

sociais, contrariamente estes são apresentados de forma desconexa, sem nenhuma problematização com relação aos mesmos, aliás, as questões sócio-culturais são negligenciadas¹⁹.

Com relação às imagens, estas aparecem em pequeno número, e as que existem não apresentam legendas sobre as mesmas ou alguma informação que poderia servir para complementar alguma idéia apresentada no texto. Ao final do livro apresenta-se um Atlas histórico que apesar de se constituir de mapas bem formulados, acreditamos que seria mais interessante inseri-los nos textos, permitindo aos mesmos fazer referências e situar o conteúdo espacialmente aos alunos.

No livro *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*, o título nos leva a imaginar uma linha cronológica, em percurso rígido a ser percorrido que não permite traçar paralelos de determinado “tempo histórico” com seus anteriores e seus posteriores, mas com um caráter teleológico: partir do início da história da humanidade – a Pré-história – e finalizar com a atualidade. Isto foi o que podemos concluir com a análise da obra. Ela segue à risca a cronologia tradicional, como no próprio título podemos identificar, partindo das “cavernas” para a globalização mundial.

Embora na apresentação do livro, as autoras proponham uma história dinâmica, com novas fontes e questionadoras de “verdades”, o conteúdo se apresenta de forma tradicional versada na economia e política. As atividades contidas nessa obra, consistem em questões oriundas de vestibulares, mostrando bem o direcionamento da mesma. São questões que servem apenas para trabalhar “macetes” do vestibular, mas que, no entanto dificultam uma problematização e compreensão por parte dos discentes.

Apesar dos problemas observados neste livro didático, achei interessante o material iconográfico que condiz com o conteúdo disposto. A linguagem imagética aliada à linguagem escrita. Este ponto é interessante pelo fato de que observamos o primeiro contato entre aluno e livro didático, ele não se prende aos textos escritos, de forma contrária às imagens lhes chamam mais atenção, logo é pertinente a boa escolha desse tipo de material nos livros didáticos.

¹⁹ ARRUDA, ob.cit. p.p.97-99.

Um primeiro parecer sobre as duas obras pertencentes à década de 1990 se traduz no não amadurecimento das novas posturas oriundas do meio acadêmico na produção historiográfica didática e isso ocorre de modo parecido no ensino como um todo. Como podemos constatar, tais obras ainda se pautam no fazer-se história sob um viés tradicional, isso é validado na própria forma como são trabalhados os conteúdos sendo estes apresentados como prontos e acabados (finalizados), por conseguinte, não permitem uma criticidade aos alunos, não dá margem para debates em sala.

No caso das obras analisadas, elas se distanciavam dos moldes do novo ensino de História que procura priorizar a abordagem problematizadora, deixando de lado o ensino pragmático. Nessa nova compreensão de ensino, os alunos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, no qual o ensino de História pauta-se na diversidade de interpretações e problematizações, objetivando a construção de um conhecimento crítico e participativo, através dos quais os alunos são levados a serem agentes ativos na construção e interpretação.

1.2 – Traçando possibilidades: os livros didáticos dos anos 2000.

Pensando traçar comparativos que indiquem o lento, mas gradual processo de inovação no ensino de História, e conseqüentemente, dos livros didático, nos reportaremos a análise de obras mais recentes, produzidas nos últimos anos. As obras selecionadas para serem aqui analisadas, foram *História para o Ensino Médio: história Geral e do Brasil*, de Gianpaolo Dorigo e Cláudio Vicentino; e dois volumes da coleção “História: Trabalho, cultura e poder” de Sérgio Silva, Edimeri Vasco e Adriana Dell’Agostino.²⁰

Optamos por iniciar a análise pelo livro “História para o Ensino Médio: história Geral e do Brasil”, tendo em vista que o mesmo é uma obra bastante utilizada pelos alunos da graduação em História da UFCG que atuam como professores no Pré-Vestibular Solidário da mesma instituição, do qual fazemos parte. Começando pelo título do livro, constatamos o direcionamento para um público – estudantes do

²⁰ DORIGO, Gianpaolo & VICENTINO, Cláudio. *História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2005; e SILVA, Sérgio Aguillar et.al.. *História: Trabalho, cultura e poder*. Curitiba: Base Editora, 2005

Ensino Médio ou que já concluíram e que almejam, em sua maioria, ter êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e principalmente nos vestibulares, o que é exposto pelos próprios autores na apresentação do livro.

Embora seja um livro recente, do ano de 2005, o que faz esperarmos maior proximidade com as novas posturas teórico-metodológicas da História, seus capítulos estão organizados conforme a cronologia convencional, seguindo a periodização tradicional – Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Mundo Contemporâneo e início do século XXI. Tal periodização demonstra bem a linearidade temporal bem cristalizada.

Mesmo com limitações com relação à instrução de uma abordagem voltada às questões políticas (datas, nomes e etc.), como também econômicas (a infraestrutura norteando os distintos setores do social), as atividades dessa obra, estimulam a leitura e reflexão a partir de textos complementares, imagens, poesia de cordel, dentre uma gama de fontes. Para exemplificar a diversidade de fontes valorizados nas atividades propostas por este livro, vejamos o capítulo 39, intitulado “Era Vargas (1930-1945)”.²¹ Em uma atividade denominada “Seleção e dissertação” foram disponibilizados diferentes tipos de textos – canção popular, uma análise, charge política, poesia, pronunciamento de Vargas e um cartaz de propaganda do Estado Novo.

Partindo dessas informações com diferentes olhares, os alunos analisariam os materiais selecionados por eles para que os mesmos produzissem uma dissertação sobre a Era Vargas. Observamos com isso que tais atividades permitem um enriquecimento no tocante à interpretação dos discentes, que vão produzir seus próprios pontos de vista sobre determinado conteúdo. Estas atividades contidas no final de cada um dos capítulos dão subsídios aos textos convencionais dos mesmos que são apresentados de forma bastante reducionista no sentido de enaltecer aspectos políticos e econômicos, sem espaço para problematizá-los como foi dito anteriormente.

Como é uma obra destinada ao contexto mercadológico dos vestibulares a obra traz em fins de cada unidade questões de vestibulares em sua maioria de

²¹ DORIGO, Gianpaolo & VICENTINO, Cláudio. ob.cit. pp.459-475.

múltipla escolha e em pequena parcela subjetivas. Isso pode soar a princípio como uma limitação, não obstante, tendo em vista que ele traz os dois tipos de atividades – questões problematizadoras e questões de vestibular – os autores nesse sentido são fiéis à sua proposta inicial de vislumbrar os exames de vestibular.

A outra obra por nós analisada, “História: Trabalho, cultura e poder” se constitui uma coleção inovadora. Seu título pode exprimir que algo a mais vai ser trabalhado além da política e economia – os aspectos culturais – e todos estes fatores estão imbricados. Dividido em três volumes, cada destinado a uma série do Ensino Médio, tivemos acesso a dois desses volumes – os volumes 1 e 3. Observamos que em cada volume a nomenclatura da obra finaliza com a especialidade central a ser trabalhada: O volume 1, destina-se ao trabalho, cultura e poder nas sociedades européias, asiáticas e africanas. Já no volume 3 destina-se a ver tais questões na sociedade brasileira. Ambos os volumes estão divididos em duas unidades, com três capítulos cada unidade.

As próprias titulações das unidades nos dão os aportes para compreensão de como os autores abordam a História. Em todas as unidades é especificado “Ontem e Hoje” o que dá uma dimensão de uma historicidade dinâmica que é o que se pretende em um estudo temático. A título de exemplificação tomaremos o capítulo 3 da unidade 1 do volume 1, intitulado “Diferentes formas de relação de trabalho: escravismo, servidão e assalariamento”.²² Como é expresso no título e podemos constatar com a análise, vemos a utilização por parte dos autores do eixo-temático trabalho em distintos períodos históricos – o trabalho escravo na Antiguidade Clássica, o trabalho servil da sociedade feudal da Europa Ocidental, e o trabalho assalariado que vai se construindo desde a era moderna até os dias atuais.

Ainda sobre este volume, achamos interessante a formulação “sociedades européias, asiáticas e africanas”, pois quebra com a idéia de uma História Geral que na verdade é uma História particular pautada em discursos “europeizantes” em um mesmo critério que coloca distintas especialidades em um mesmo cenário, como se fossem estas homogêneas.

²² SILVA, Sérgio Aguillar. et.al. ob.cit. vol.1 pp.48-77.

No caso do capítulo 3 da unidade 1 do volume 3, intitulado “Diferentes formas de relação de trabalho no Brasil: escravidão negra, servidão imigrante e assalariamento”, observamos que o mesmo eixo-temático trabalho é pensando no cenário brasileiro em diferentes momentos da nossa História: trabalho escravo negro no Brasil Colonial, a exploração da mão-de-obra imigrante no século XIX, e o assalariamento que se consolida com a industrialização em fins do mesmo século e que se desenvolve ao longo do século XX.²³

Nos dois volumes analisados desta coleção, no que tange às ilustrações estas estão bem localizadas, ajudando na compreensão dos textos aos quais se referem. De forma semelhante aparecem os mapas que possuem informações coerentes, localizados próximos aos textos aos quais fazem referência. Achemos interessante nesta obra a diversificação com relação às atividades propostas: questionários que permitem a criticidade dos alunos; indicação de sites, livros, filmes e músicas para pesquisa ou mesmo para serem discutidas em sala; traz trechos de documentos para uma análise mais complexa entre a turma e o professor; entre outras.

Como a obra se direciona ao Ensino Médio, e os discentes desse nível aspiram inserir-se na Universidade, verificamos questões de vestibulares no final de cada capítulo. Contudo, são questões que seguem as preocupações mais recentes dos principais vestibulares que primam por uma maior problematização por parte dos alunos mesmo se tratando das questões objetivas. Em linhas gerais, o que podemos aferir desta coleção é que a postura teórico-metodológica dos autores vislumbra uma proposta temática, que aqui discutimos. Mas, por que uma História Temática? Como vimos, há muito tempo que a historiografia já vem incorporando tais inovações do meio acadêmico, e, isso vem se repercutindo de forma direta no ensino, ou indiretamente, na historiografia didática.

Para os autores dessa obra, pensar-se em uma História Temática nos livros didáticos é uma tentativa de superar os limites impostos tradicionalmente pelo ensino de História, cronológico e linear, baseado em relações reducionistas de causa e efeito. O objetivo norteador da obra, segundo seus autores é buscar ser um instrumento no trabalho do historiador-professor que sirva no desenvolvimento da

²³ Ibidem. vol.3 pp.60-91.

capacidade cognitiva de “pensar histórico”, sendo necessárias relações de passado e presente (as diferentes temporalidades); de semelhanças e diferenças (traçando comparativos intra e inter-sociedades); e, por último, de mudanças e permanências (localizando o aluno temporalmente e espacialmente).

Nossas percepções sobre as obras analisadas é que houve algumas mudanças no tocante aos livros didáticos dos anos 2000. No entanto, no caso do livro “História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil” algumas ressalvas necessitam ser realizadas. A primeira delas refere-se à própria forma de abordagem teórico-metodológica que ainda é muito vinculada a uma tendência positivista, com uma História que valorizava os acontecimentos políticos, criando uma História de heróis e sem análise crítica da sociedade.

Vemos dessa forma que a questão dos deslocamentos e das ressignificações que acompanham a temática ao longo do tempo são deixadas de lado. Com isso, a obra não permite aos alunos realizarem um contraponto entre o presente e passado do tema em questão, fazendo com que o conteúdo abordado se cristalice, negligenciando os preceitos de multiplicidade e dinamicidade que perpassam o fazer histórico. Dessa forma, um determinado tema narrado de modo tradicional, linearmente, é repassado aos discentes sem quaisquer preocupações em problematizar as mudanças, ou mesmo as influências que o tema discutido integre-se ao tempo presente dos alunos e do historiador-professor.

Mediante nossas apreciações, consideramos que este livro didático apresenta uma proposta ambígua no sentido em que, nos textos habituais permanece parcialmente comprometido com os “velhos paradigmas” da História, e só no material complementar, como as atividades, podem ser observadas a ampliação das fontes para pesquisa e uma história problematizadora. Cabe aos historiadores-professores saberem fazer um bom uso desse material mais inovador, pois o importante mesmo não é um livro didático inserir charges, músicas, entre outras “novas linguagens”. Devemos realmente balizar o material que temos em mão, buscando oferecer aos discentes não só uma proposta nova, mas que efetive a dinamicidade do ensino-aprendizagem da história.

Já com relação à obra *História: Trabalho, cultura e poder*, esta se enquadra bem nas novas proposições do fazer historiográfico, mostrando influências da História Nova, bem como fazendo uso da História Cultural, refletindo bem a luta contra a história factual e política. Em sua estrutura, tal obra descarta as periodizações rígidas e análise de um período como um todo, nos moldes de uma História total. Os autores de forma contrária, estabelecem temas (ou eixos-temáticos) que são tratados em diversas temporalidades e espacialidades da história da humanidade.

Como podemos verificar, não é por ser uma obra recente que determinado livro esteja em plena sintonia com as novas vertentes historiográficas, como é o caso do livro *História para o Ensino Médio: história Geral e do Brasil*, em parte é destituído dessa preocupação. De forma distinta nos apresenta a *História: Trabalho, cultura e poder* que se apóia sobre uma História Temática. No entanto, acreditamos e reafirmamos que o ensino não deve se encerrar no mesmo, como também em qualquer livro didático, pois o ofício do historiador não é formular respostas, mas pôr questões, fazer perguntas. Esse é o nosso desafio.

1.3 – Reflexões sobre o uso dos livros didáticos de História no Ensino Médio.

Nossas observações acerca dos livros didáticos, nos leva a perceber o quanto à renovação historiográfica, observada nas últimas décadas não estão sendo absorvidas de forma assídua pela historiografia didática. Apesar das produções acadêmicas recentes abordarem novos temas, novos objetos e novas abordagens, ainda esta longe a ressonância nos livros didáticos.

Conhecemos as dificuldades dos professores de história – péssimas condições de trabalho, como falta de materiais; desvalorização do magistério; baixos salários; carga horária exaustiva; saber lidar com diferentes tipos de pessoas; entre outros percalços vivenciados pelos profissionais do ensino como um todo. No entanto, tornou-se imprescindível um empenho mais efetivo dos mesmos na análise dos livros didáticos. Segundo Sousa, a utilização dos livros didáticos em sala de aula, deve ser acompanhada da reflexão sobre o lugar de fala do autor, a sua perspectiva teórico-metodológica, dentre as quais ele credita à História Cultural enquanto fundamental na proposição de novos temas, novos objetos e novas

abordagens na História, o que tem inspirado historiadores-professores nas práticas de ensino²⁴.

Ainda segundo o autor a defesa da melhoria do livro didático deve ser concomitante à concepção de que o mesmo é só mais um instrumento, mais um recurso e não o único, tendo em vista que atualmente dispomos de diferentes linguagens e metodologias. Hoje são inúmeras as possibilidades que os historiadores-professores podem aplicar essas renovações em seu trabalho cotidiano como o uso de vídeos, músicas, charges, entre outras inovações, feitas as devidas problematizações. Como Sousa nos fala, por exemplo, no caso das imagens, estas mais do que ilustrar, devem estimular os estudantes a refletir sobre os seus significados, sendo possível também a realização de atividades e pesquisas a partir das mesmas²⁵.

O grande perigo dos livros didáticos reside na construção da idéia de que os mesmos colocam seus discursos enquanto verdades absolutas. Muitos dos livros didáticos de História ainda se direcionam à tessitura de uma História Oficial, que pauta-se na idéia de verdade em História, tendo por viés o enaltecimento de alguns “grandes heróis” com seus “grandes feitos”, o que já está em desuso na Academia, e não se preocupam em explicar uma História voltada para uma abordagem sociocultural.

Além desses habituais problemas com os livros didáticos, os destinados ao Ensino Médio, como nos informa Farias e Porto, têm pretensões mercadológicas da indústria editorial de atender a demanda do público que realizará provas de vestibular o que fazem canalizar questões para este tipo de exame, sem falar que limitam as ações dos professores, que em seu delimitado tempo de cada aula, são obrigados a não dar espaços a debates²⁶.

²⁴ SOUSA, Fabio Gutemberg Ramos Bezerra de. “O livro didático de História da Paraíba: Inspirações teóricas, apropriações e usos por professores do Ensino Médio”. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia, Anais..., Uberlândia, 2006.

²⁵ SOUSA, ob. cit.

²⁶ FARIAS, Elton John da Silva & SILVA, Paloma Porto. “Uma análise do livro didático de História: Problemas e possibilidades”. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia, Anais..., Uberlândia, 2006.

Segundo esses autores, mesmo havendo uma cronologia convencional, os historiadores-professores partindo dos novos aportes teórico-metodológicos que permitem a inserção de novas problemáticas poderão subsidiar de maneira significativa a feitura de atividades como as de análise de momentos históricos distintos. Mesmo sendo notável o desinteresse de boa parte dos alunos quanto ao estudo da disciplina História, o bom uso das novas linguagens podem fazer com que melhore a desenvoltura do processo de aprendizagem. Uma aula mais dinâmica torna-se produtiva, possibilitando que se acrescente aos discentes uma consciência analítica concreta²⁷.

O que assistimos na prática do ensino de História com relação aos livros didáticos transpassa as dificuldades já explicitadas porque passa a maioria dos historiadores-professores. O fato é que a escolha dos livros didáticos se dá de forma impositiva, ou seja, muitas vezes os historiadores-professores têm preferência por uma obra, contudo, aderem a outra obra por ter sido estabelecida pela escola. As escolas, por sua vez, priorizam tais obras não por uma preocupação didática, mas devido às parcerias com editoras que lhe oferecem algumas vantagens. Por isso, cabe a nós historiadores-professores a tarefa de suprir a deficiência do livro didático, ou mesmo burlar tais imposições. Agra comenta sobre o papel do professor com relação ao uso do livro didático enquanto um complemento do conteúdo ministrado:

(...) com a preocupação de quem educa, quem ministra uma aula, quem mantém a atenção dos alunos para si não é o livro, mas o professor, este poderá se desvencilhar do papel de mero 'tradutor' do livro didático que lhe foi incumbido nos últimos anos e que muitos vestiam essa identidade sem questioná-la, e voltar a assumir o papel de educador (...) daremos um grande salto na qualificação de nossos professores, alunos, e do próprio ensino de História. Será o momento em que o professor, esse 'pequeno guerreiro de lutas diárias, poderá derrotar a influência que o imaginário construído acerca desse 'gigante' da indústria capitalista lhe coloca.²⁸

O que tem de ficar bastante nítido em uma reflexão sobre os livros didáticos é que o nosso papel de professores-historiadores, pode e deve se sobressair sobre quaisquer materiais que venhamos utilizar em sala. De que adianta uma boa música da MPB se não conseguimos relacioná-la com o conteúdo ministrado? De que vale

²⁷ FARIAS, ob. cit.

²⁸ AGRA, Giscard Farias. "Entre Davi e Golias – Relações entre o professor e o livro didático no ensino de história da Paraíba nas escolas de Campina Grande (2004-2005)". In: SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa de. *Textos Didáticos* – Ano 1, v. 1, n. 1. Campina Grande: EDUFPG, 2006.

saber da premissa de que “uma imagem vale por mil palavras” se ao utilizar uma fotografia, por exemplo, não conseguimos problematizar a simbologia que a envolve? De forma idêntica o livro didático deve ser analisado e ter questionados os elementos que nele se inserem.

Nós enquanto historiadores-professores temos que aguçar nossa sensibilidade para ver o livro didático como mais um instrumento de trabalho e não como norteador das nossas aulas, mas verificando junto ao corpo discente o lugar da elaboração desse saber, seus significados, suas intencionalidades. Acreditamos que o eixo central da engrenagem aprendizagem é o diálogo entres docentes e discentes problematizando o saber que temos em mão contribuindo com o projeto maior da educação que deve ser o de formar cidadãos críticos.

Capítulo 2 – Uma proposta para a História Temática no Ensino Médio

Iniciada a renovação historiográfica em meados do século XX com as formulações da Nova História, oriunda da França, constatamos que paulatinamente os aportes teóricos que surtem na Academia transpassam seus muros e influenciam inovações na prática do ensino. Selva Fonseca afirma que mesmo de forma lenta, mas gradual, passa-se a rever o papel da História e o livro didático que “reinava” como fonte “exclusiva” e indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, começa a dar espaço à utilização de diferentes linguagens²⁹.

É o “pontapé” inicial para mudanças teórico-metodológicas no ensino de História, no qual os historiadores-professores e seus alunos passavam a superar a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido, para serem agentes produtores de saberes através da pesquisa, reflexão e descobertas. O objetivo central do ensino de História tornar-se-ia efetivar uma postura crítica ativa. Neste cenário é que a História Temática emerge enquanto uma proposta que vem se contrapor ao ensino de História de forma linear, mecanicista, etapista, factual, heróica, única e já pronta para ser transmitida, como era pensado nos velhos paradigmas.

Sem sombras de dúvidas as aulas de História eram enfadonhas e até hoje ainda são estigmatizadas por este aspecto. Inclusive muitos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio com os quais tivemos contatos em nossas experiências em sala de aula, sentem aversão às aulas de História por acharem entediantes ter que decorar os “grandes feitos” de “grandes homens” que ficaram “presos” ao passado.

São conhecidas as dificuldades vivenciadas pelo professor de História, como sua baixa remuneração, bem como as limitações impostas tanto pela diretoria da escola na qual leciona, quanto com relação à produção dos livros didáticos que não acompanham o mesmo ritmo das modificações da historiografia acadêmica, tendo boa parcela nisso os condicionantes impostos pelo vestibular. Pensando estes óbices, fica difícil imaginarmos a adesão de um trabalho pautado na História Temática. Por esta questão, é que pensamos em uma proposta de História Temática para o Ensino Médio.

²⁹ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. (Coleção Magistério)

2.1 – História Temática: como pode ser feita?

Uma proposta de História Temática para o ensino deve vislumbrar os seguintes preceitos: 1) a escolha de eixos-temáticos; 2) tendo escolhido o eixo-temático mostrar que o mesmo não se isola, mas que podemos traçar paralelos em diferentes temporalidades e espacialidades; e 3) que esse eixo-temático, que é o nosso objeto, não só se refere a um único aspecto daquelas sociedades, mas que podemos fazer referências aos diversos setores nelas contidas – social, econômico, cultural, político, entre outros. Joanilho nos mostra um bom exemplo de como através de um eixo-temático podemos perceber que os processos sociais não se isolam, bem como este se encarrega de unir as partes.

(...) uma história da sexualidade deve ser abordada não como objeto único e isolado do contexto social. Partindo da sexualidade, o seu contexto e as suas formas de expressão, pode-se empreender uma viagem no tempo e no espaço. Contrapor a nossa sexualidade à dos indígenas, dos orientais, dos europeus do século XVIII, dos gregos e romanos na antiguidade. E ainda, estuda - lá dentro do contexto político, social e econômico.³⁰

Como podemos observar uma aula que começou sobre a sexualidade na contemporaneidade brasileira, inclusive permitindo as colocações dos alunos sobre tal temática, não precisa se encerrar no nosso contexto, mas pode ser relacionada com outras sociedades, não só as contemporâneas, mas de outros momentos históricos. Constrói-se uma discussão acerca do conhecimento histórico que deve ser elaborado em uma relação ensino-aprendizagem, sem ser visto como algo pronto e acabado, logo inquestionável.

A sala de aula não necessita daqueles esquemas totalizantes de uma sociedade presa a si mesma e à sua temporalidade. Ela se abre enquanto um lugar para debates por campos diversos, que exigem que nós historiadores-professores desenvolvamos a capacidade de articular diferentes abordagens sobre um mesmo tema, podendo ser um lugar de “improviso” aos imprevistos que porventura apareçam nesses debates.

Neste sentido, o estudo da História através de eixos-temáticos nos permite transitar das partes para o todo e vice-versa, em constante movimento no tempo e

³⁰ JOANILHO, André Luiz. *História e prática: pesquisa em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências. O objetivo do ensino da História não visa ao conhecimento de toda a História, em todos os tempos, pretensão abstrata e ilusória do ensino tradicional. Mas, sim, deve ser capaz de levar os historiadores-professores e seus alunos a refletirem sobre qualquer momento da história como analistas críticos.

A aplicação da História Temática não poderá ser feita de forma aleatória, mas devemos partir da leitura dos postulados teóricos que promoveram a renovação historiográfica, por conseguinte, o ensino de história, a começar pela Nova História, que provoca mudanças teórico-metodológicas, bem como fazendo intercursos na História Cultural, que abre uma gama de novas temáticas para a pesquisa. Ambos já discutidos anteriormente.

Refletir sobre como trabalhar com temas não é meramente por vermos como uma novidade no campo da História, mas acreditamos que esta metodologia é interessante, primeiro pelo fato de nós, enquanto professores, termos com ela um campo de possibilidades mais amplo que nos permite discutir vários temas, colocar em prática algumas reflexões teóricas que vemos na Academia como, por exemplo, ver o discurso histórico como uma construção de homens e mulheres e, como tal, perpassado de intencionalidades.

Quanto aos alunos, utilizando mais uma discussão acadêmica, poderemos pôr em prática que personagens comuns também constroem a história não restritamente a história vista por cima, ou seja, valorizando figuras ilustres como observamos na história tradicional, parecendo amiúde que até a História é alheia ao homem. Nessa perspectiva, vemos que os alunos vão se sentir pertencentes à História. Que o que vivem, sentem, imaginam, produzem tudo é histórico. A História passaria a ser compreendida no cotidiano dos mesmos.

Mas, por que o direcionamento dessa proposta para o Ensino Médio? Nossas preocupações residem no fato de tal fase escolar ser a “preparatória” para inserção na Universidade, não obstante, constatamos que essa tal preparação se vincula meramente a “macetes” que facilitem a realização das provas de vestibular, mas que na realidade resguarda algumas dificuldades como as graves deficiências de leitura, compreensão e escritas de textos, que os discentes apresentam ao se inserir no “Ensino Superior”, principalmente nos cursos de humanas, que exigem uma leitura crítico-reflexiva, como é exemplo o curso de História.

Tais preocupações nos fazem refletir com relação à efetivação dos historiadores-professores no que concerne a adesão às novas concepções de História. Um questionamento pertinente é sabermos de que modo estes têm incorporado nas suas práticas em sala de aula junto aos discentes, as novas lições de método do fazer historiográfico, com as quais tiveram contato no âmbito acadêmico. Será que os historiadores-professores, estão somente absorvendo os assuntos que estão na “moda” historiográfica, mas mantendo as práticas positivistas de outrora, através das quais se pretendia chegar a uma verdade mimética, absoluta da História baseada nos “consagrados” documentos? E o que dizer da vivência em sala de aula? Como vêm sendo aplicados os novos pressupostos históricos? São perguntas que não querem calar.

O que podemos perceber é que em sua grande maioria os historiadores-professores, amiúde se deixam acomodar com o uso dos livros didáticos. Não queremos dizer que os livros didáticos não sirvam para o ensino de História, contrariamente, nossa intenção, como explicitamos no capítulo anterior, é verificamos os usos por parte dos historiadores-professores desse material didático. Intentamos instigar críticas construtivas em torno dos mesmos.

Um profissional atualizado com as novas posturas teórico-metodológicas terá subsídios para refletir sobre o livro didático – analisar as posturas de seus autores, detectar as lacunas existentes em cada obra, bem como tentar verificar nesta suas possíveis contribuições, pois mesmo tendo em mãos uma obra das mais tradicionais o bom “jogo de cintura” do profissional de História pode burilar produtivos debates.

O que devemos rever com uma proposta de uma História Temática para o Ensino Médio é justamente livrar-se do ergástulo do livro didático, pensando a relação do mesmo com o historiador-professor de maneira invertida compreendendo que os livros didáticos não são fontes exclusivas do saber, sendo mais um instrumento para atingir tal conhecimento.

2.2 – Possibilidades de aplicação de uma História Cultural Temática.

Perante os percalços no ofício dos historiadores-professores, pensamos procedimentos metodológicos possíveis, que se adequem às formulações de um ensino temático de História. O primeiro desses procedimentos por nós pensado, é justamente a produção de textos para serem vistos a cada aula ministrada, tendo

em vista as limitações aqui apresentadas sobre os livros didáticos e aproveitando o leque de possibilidades de objetos que nos são oferecidos com a História Cultural.

A produção de textos didáticos por parte dos próprios historiadores-professores de certa forma vem sanar fragilidades de outros recursos didáticos. Nesta produção poderemos pôr em prática algumas discussões teóricas vistas nas disciplinas ao longo do curso de graduação, que na sua grande maioria permanecem no recôndito da academia, mas que por vezes são negligenciadas em sala de aula. Mesmo sabendo que são diferentes territorialidades – Universidade e Escola – consideramos essa adaptação um exercício interessante.

Tais textos constituem o amálgama de materiais acadêmicos diversos – livros, resenhas, artigos, revistas especializadas – reformulados para uma linguagem escolar mais acessível aos alunos do Ensino Médio, sendo também interessante fazer uso de alguns materiais inclusos nos livros didáticos como imagens, mapas e boxes. Além da produção de textos que se adequem à História Cultural Temática. Pensando aprofundar mais a interação entre os docentes e alunos, sugerimos a elaboração de atividades intentando efetivar na prática de ensino as discussões tecidas nas aulas. Enumeramos algumas possíveis atividades que podem ser trabalhadas:

1 – *Leitura de imagens*. Inserindo-se no rol das novas linguagens do ensino aparecem-nos as imagens. Estas podem transmitir uma representação de uma dada realidade, sejam elas fotográficas, gravuras, pinturas, entre outras³¹. Um exemplo para trabalhar com a leitura de imagem é o quadro Mona Lisa de Leonardo da Vinci: Uma pintura bastante conhecida no mundo, lembrada pelo tímido e enigmático sorriso da personagem do quadro.

Para um leigo a simbologia da pintura pode passar despercebida, no entanto em uma leitura mais atenciosa, tal obra de arte traz em si vários questionamentos que uma pesquisa histórica poderá ajudar a responder. Quem foi Leonardo da Vinci? Em que época ele viveu? Quais as motivações que o levaram a fazer tal obra? Quem era a “Mona Lisa” do famoso quadro? Leonardo da Vinci, homem do renascimento humanista do século XVI, viveu em um período no qual era comum

³¹ Sobre o uso das imagens no fazer historiográfico como também seus possíveis usos em sala de aula ler BORGES, Maria Eliza Linhares. História & Fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 e PAIVA, Eduardo França. História & Imagens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Ambas da Coleção História &... Reflexões.

pintores serem contratados pela burguesia que se permitia, na era moderna, ser retratada em quadro, não mais somente o clero e a monarquia. A Mona Lisa, por exemplo, era uma pessoa comum, esposa do comerciante Giocondo que encomendara o quadro ao artista³².

2 – *Pesquisa através da mídia*: O objetivo dessa atividade é fazer com que alunos e os historiadores-professores ultrapassem as leituras tradicionais dos livros didáticos, modificando essa relação de ensino-aprendizagem, passando a montar uma pesquisa sobre um determinado eixo-temático, partindo do cotidiano através dos diferentes meios midiáticos que eles tenham contato como televisão, jornais impressos, revistas, rádio e internet.

Os discentes poderão desenvolver a capacidade de traçar paralelos entre distintos tempos e espaços, verificando também as permanências na História. Como exemplo, a partir da temática “Vestuário”, logo vemos os inúmeros questionamentos sobre tal: Como nos vestimos hoje? Como se vestiam nossos avôs e avós “antigamente”? São distintos esses modos de vestir? Existem diferenças entre o vestuário das pessoas dos países ocidentais e orientais? Qual o motivo disso? Em grupos os discentes poderão encontrar vários indícios históricos – aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros que, imbricados, podem dar pistas sobre tais problemáticas.

3 – *História e Música*. Quem pensa que a música só serve para entretenimento, engana-se: Algumas músicas podem fazer parte da “trilha sonora” da vida, exprimindo sensações do passado e do presente, guiça os anseios do futuro, por conseguinte pode nos servir enquanto fonte para História, já se inserindo dentre as novas linguagens no ensino da História.³³

A título de exemplificação tomaremos a temática “Ditadura Militar”, pois é um momento histórico com uma riquíssima produção fonográfica que fôra censurada aqui no Brasil (1964-1985), sendo esta, a censura, um dos preceitos desse regime.

³² Para uma leitura sobre o Renascimento Humanista ver MARCONDES, Danilo. “As origens do pensamento moderno e a idéia de modernidade”. In: *Iniciação à História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1977. pp.139-158.

³³ Para uma análise dos possíveis usos da música na escrita e no ensino de História ver NAPOLITANO, Marcos. *História & Música – História Cultural da Música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (Coleção História &... Reflexões).

Grandes nomes da Música Popular Brasileira (MPB) fizeram forte oposição ao regime vigente. É o caso de Chico Buarque de Holanda e Caetano Veloso. O primeiro, em 1969, com a crescente repressão da Ditadura Militar, se auto-exilou na Itália, tornando-se, ao retornar no ano seguinte, um dos artistas mais ativos na crítica política e na luta pela democratização do Brasil. Nessa época teve suas canções *Apesar de você* de 1970 e *Cálice* de 1973 interditas pela censura brasileira.

Para ilustrar essa crítica formulada por Chico Buarque vejamos um trecho dessas músicas a começar por *Apesar de você* na qual é feita alusão negativa ao presidente Emílio Garrastazu Médici (1964-1974) que teve seu governo conhecido como "os anos negros da ditadura", sendo o de maior repressão durante todo período militar:

"Amanhã vai ser outro dia (3x)/ Hoje você é quem manda/ Falou, tá falado/ Não tem discussão, não. / A minha gente hoje anda/ Falando de lado e olhando pro chão./ Viu?/ Você que inventou esse Estado/ Inventou de inventar/ Toda escuridão/ Você que inventou o pecado/ Esqueceu-se de inventar o perdão./ (Coro) Apesar de você amanhã há de ser outro dia."

Com relação à música *Cálice*, ao ouvi-la de forma despercebida poderíamos achar que seria um apelo de alguém para ver a bebida distante de si. No entanto, vemos uma crítica sutil de Chico Buarque:

"Pai! Afasta de mim esse cálice/ Pai! Afasta de mim esse cálice/ Pai! Afasta de mim esse cálice/De vinho tinto de sangue...(2x)/ Como beber/Dessa bebida amarga/ Tragar a dor/ Engolir a labuta/ Mesmo calada a boca/ Resta o peito/ Silêncio na cidade/ Não se escuta/ De que me vale/ Ser filho da santa/ Melhor seria/ Ser filho da outra/ Outra realidade/ Menos morta/ Tanta mentira/Tanta força bruta..."

O "cálice" soa em dois sentidos: o cálice pode ter o sentido de ser um objeto para colocar bebida, no caso o vinho, que aqui é relacionado ao sangue, fazendo referência à brutalidade dos anos ditatoriais nos quais muitas vidas foram tiradas, bem como vemos aí o uso do recurso de homofonia das palavras³⁴, que embora com grafias diferentes são pronunciadas da mesma forma – o cálice (objeto) e o cale-se (forma verbal), sendo este último uma referência à censura dos diferentes meios midiáticos. Através desse recurso, utilizado pelo autor, é possível irmos além da

³⁴ Palavras **homófonas** são palavras de pronúncias iguais. Existem dois tipos de palavras homófonas: as homófonas heterográficas (iguais na pronúncia mas diferentes na escrita) e as homófonas homográficas (iguais na pronúncia e na escrita).

discussão histórica, para relacioná-la com outras disciplinas, como Língua Portuguesa. Afinal, a interdisciplinariedade é mais uma das inovações teórico-metodológicas possibilitadas no ensino de história.

Quanto a Caetano Veloso desde o início da carreira, sempre demonstrou uma posição política ativa e esquerdista, ganhando por isso a inimizade do regime militar. Por esse motivo, as suas canções foram frequentemente censuradas neste período, e algumas até banidas. Em sua música *Alegria, Alegria* de 1968, vemos os anseios de alguns jovens de classe média e intelectuais ligados, que passavam por um momento de agitação política concomitante às seduções do mundo globalizado:

“Caminhando contra o vento/ Sem lenço e sem documento/ No sol de quase dezembro/ Eu vou.../ O sol se reparte em crimes/ Espaçonaves, guerrilhas/ Em Cardinales bonitas/ Eu vou.../ Em caras de presidentes/ Em grandes beijos de amor/ Em dentes, pernas, bandeiras/ Bomba e Brigitte Bardot...”

Como podemos ver através da letra de Caetano, com a qual o cantor e compositor participa do III FESTIVAL DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA da Rede Record no mesmo ano logo se transformará em um dos “hinos” da repressão política, um manifesto contra a Ditadura. Vemos também “bombardeio” de informações, pois o sol que ai cita era na época um jornal popular que transmitia ao Brasil desde as inovações técnico-científicas como as espaçonaves e bombas ao que era belo como a Brigitte Bardot (atriz e cantora francesa) e Claudia Cardinale (atriz tunisiana, mas que atuou no cinema italiano).

4 – *Interpretação de textos*. Com base nas discussões que porventura os historiadores-professores venham a realizar com os discentes sobre os discursos históricos e suas intencionalidades, o mesmo poderá organizar uma atividade na qual, os discentes analisem textos diversos sobre uma mesma temática.³⁵ Partindo dessas análises eles podem tecer suas próprias leituras sobre o tema trabalhado. A coleção *Textos e Documentos* da Editora Contexto é exemplo de uma obra de cunho acadêmico que busca trabalhar uma temática a partir de vários olhares.

Os volumes desta coleção não apresentam textos sistematizados prontos e acabados como é o habitual. Contrariamente, a obra traz diferentes textos com

³⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre análise de textos lobrigando a detecção das idéias expressas nos discursos e as suas relações com os condicionantes extra-textuais como o lugar de fala de quem os produziu ver CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. “História e Análise de Textos”. In: __. *Dominios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

diferentes pontos de vista. A título de exemplificação tomamos o volume 7 intitulado *História do Tempo Presente*.³⁶ Neste volume, em seu capítulo VII com a temática “O Oriente Médio” vemos distintos tipos de textos como pronunciamentos de políticos – presidentes e ministros; trechos de entrevistas; trechos de reportagens; trechos de livros acadêmicos: são distintos tipos de textos com leituras políticas, sociais, econômicas e culturais, a partir dos quais é possibilitado o diálogo entre historiadores professores e os alunos, problematizando as idéias que se tem sobre o Oriente Médio.

5 – *Relatório de filmes*. Observamos que a partir da década de 1970 o cinema eleva-se à categoria de “novo objeto” no fazer historiográfico nos domínios da Nova História, por nós já discutida, sendo um dos grandes responsáveis por esta inovação o historiador francês Marc Ferro.³⁷ O que vale salientar é que os filmes são objetos passíveis de análise por serem também uma forma de discurso e como tais serem perpassados de intencionalidades. Não obstante partindo das imagens cinematográficas podemos achar pistas sobre uma dada realidade seja como sendo uma representação do passado, ou mesmo exprimindo uma representação do momento no qual foram produzidas.

As relações entre História e cinema não se encerra na historiografia, incorporando-se também nas “novas linguagens” metodológicas do ensino de História. Nesse sentido vemos como mais uma possível atividade relatórios de filmes objetivando traçar reflexões sobre os mesmos e mostrando como estes se relacionam com a História, fazendo sempre uma problematização desse recurso que, amiúde, traz uma visão romantizada de determinadas temporalidades ou mesmo de fatos, mas que mesmo assim podemos extrair destes, elementos possíveis de uma sociedade, mostrando em que sentido as obras cinematográficas podem se aproximar da História.

Para refletirmos sobre tais relações entre História e Cinema, vejamos o exemplo da Idade Média: são inúmeros os filmes que se reportam a essa temática,

³⁶ MARQUES, Adhemar Martins et. al. *História do Tempo Presente*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Textos e Documentos. 7)

³⁷ Sobre as relações entre História e Cinema ver FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. ; COSTA, Antonio. *Compreender o Cinema*. São Paulo: Globo, 1989. ; MORETTIN, Eduardo. *O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In: NAPOLITANO, Marcos (org). *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2006. ; e NOVA, Cristiane. *O cinema e o conhecimento da História*. In: Olho da História, n.3, Revista de História Cultural, 2003.

como os filmes *Em nome de Deus* e *O Nome da Rosa*, ambos mesmo tendo em si enredos que versam sobre uma história de amor, possibilitam uma leitura dos mesmos mostrando a Idade Média na Europa Ocidental, como a vida nos mosteiros, as possíveis formas de resistências na vida de reclusão, um pouco do cotidiano de um feudo, dentre outros aspectos.

Estas são algumas possibilidades de atividades pensadas por nós, e que podem corroborar no ensino de História por temáticas. Acreditamos que tais atividades podem servir no melhoramento do ensino diante das fragilidades que representam as atividades meramente para fixação e que desvalorizam a crítica dos historiadores-professores e dos discentes, abandonando as experiências dos mesmos. A chave para um bom desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem é a criatividade.

2.3 – Algumas sugestões de temas para o ensino de História no Ensino Médio.

Observamos que no ensino da História ainda persiste uma abordagem tradicional já ultrapassada em muitos de seus aspectos. Verificamos com isso que existe um distanciamento entre as práticas cotidianas dos historiadores-professores e as novas tendências teórico-metodológicas. Sobre esta permanência nas concepções do ensino de História, Thais Fonseca diz que:

Os alicerces construídos desde final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção não se abala tão fortemente.³⁸

No entanto as inovações historiográficas a partir de meados do século XX, que já discutimos, vêm paulatinamente refletindo-se em inovações no ensino de História. Isso faz com que os historiadores-professores revejam nosso próprio papel diante das dificuldades que se apresentam no cotidiano, vislumbrando novas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

³⁸ FONSECA, Thais Nivia. Ob. Cit. p.68

Lendo um livro que propunha “repensar” a História já na década de 1980, deparei-me com um texto que aponta um ensino por tema, uma experiência até não experimentada. Não é uma experiência de História Temática sofisticada como propomos neste trabalho, mas aponta uma proposta. Olga Brites Silva pensou em desenvolver com a turma do 3º ano noturno da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Conselheiro Cristiano, da cidade de Guarulhos, uma proposta de trabalho que considerasse as experiências de vida, dando importância ao debate de problemas vividos no cotidiano pessoal e profissional, tendo em vista que a maioria dos alunos trabalham.³⁹

A proposta de Silva para esta turma na qual ela havia iniciado seu trabalho só no segundo semestre letivo, foi um projeto a partir de um tema – Greve Geral Paulista de 1917 – no qual toda turma se mobilizou para a pesquisa. A movimentação foi tanta que a turma que pensava participar da Semana de Atividades Culturais da escola, inseriu-se nessa e com sucesso, apesar das dificuldades do grupo. Mas as discussões não cessaram com a participação nesse evento, pois a nova etapa pensada por Silva foi a discussão em torno do direcionamento de mais leituras sobre o tema daquela exposição. Com essa experiência Silva relata que “não ocorreram incríveis transformações teóricas e ideológicas imediatas dos alunos, todavia, houve um clima de questionamento, indagação, e tensão que representou algo novo em termo de História para eles e para mim”.⁴⁰

Embora soe como simplória a experiência vivenciada por Silva a partir da mesma podemos tirar proveito de seu exemplo para revermos nosso ofício. Afinal, um dos objetivos do ensino de História atualmente não é apenas reproduzir o conteúdo assim como aparece nos livros didáticos, mas sim questionar nestes conteúdos, problematizando-os e relacionando-os com as próprias vivências dos discentes.

Feitas estas devidas reflexões pensamos algumas temáticas possíveis para implantação de uma proposta de História Cultural Temática que são as seguintes:

³⁹ SILVA, Olga Brites da. “Ensino por tema”. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1987.

⁴⁰ SILVA, Olga Brites da. Ob. cit. p.100

Tema1: “Religiosidade entre os gregos antigos” – É uma aula em que se tem disponível uma variedade de fontes desde textos acadêmicos, revistas de História, aos livros didáticos. Para esse tema sugerimos inicialmente a leitura do texto História da religião e das religiosidades, de Jacqueline Hermann, o qual nos dá um panorama para compreensão das religiões, atentando para o papel dessas na vida social, que as idéias religiosas têm condicionantes sociais e políticos, e que devemos acautelarmo-nos com relação às generalizações, procurando uma adaptação analítica que vislumbra “as diferenças espaciais e temporais das mais variadas manifestações religiosas”.⁴¹

Tentamos com essa aula mostrar que a religiosidade na Grécia Antiga não era homogênea, que esta se relacionava com os outros aspectos da vida dos indivíduos, bem como sempre que possível traçar paralelos espacialmente e temporalmente com outras sociedades.

Outro eixo-temático pensado foi “mulheres”. Para um aprofundamento da temática, pensamos a discussão proposta por Rachel Soihet que pensa a “evolução” nos estudos sobre mulheres com novos temas de análise que focalizam estas, além da luta pelo exercício de trabalho ou direitos civis, mas também abarcando outras dimensões como gestos, sexualidade, sentimentos, entre outros, mostrando que para “rastrear” o feminino hoje são disponibilizadas várias novas fontes como documentos policiais, processos criminais, e de arquivos privados como os *Livre de Raison* (espécie de ata da vida familiar), cartas e diários íntimos.⁴²

Tema 2: “As mulheres no contexto medieval” – Poderíamos iniciar a aula com imagens de mulheres famosas na nossa contemporaneidade, incitando os alunos a fazerem suas leituras das mesmas. A partir disso, começaríamos a apresentar como era o tratamento dado às mulheres no medievo, e para estimular o diálogo sempre trazer com a ajuda dos alunos, a realidade da mulher na atualidade, tentando mostrar as mudanças e permanências em distintas temporalidades e espacialidades.

⁴¹ HERMANN, Jacqueline. “História da religião e das religiosidades”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

⁴² SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

Outro ponto a destacar sobre este tema é a possibilidade de apresentação de várias mulheres, quebrando com a imagem generalizante que temos das mesmas, o que pode nos levar, erroneamente, a crer que todas as mulheres comiam, trabalhavam, sexuavam, pensavam, etc. da mesma forma, o que sabemos não acontecer, sendo um fator preponderante para a ruptura desse pensamento “mundo homogêneo”, as disparidades sociais.

Tema 3: “Alguns costumes na República Velha: o caso feminino” – Esta aula dispõe de um material abundante e deve ser cuidadosamente selecionado: livro didático, textos e revistas de cunho historiográfico sobre a condição da mulher na Primeira República, mostrando a idealização construída em torno da figura feminina defendida por vários setores da sociedade que vão sendo bravamente combatidas por algumas mulheres que aderem à luta feminista.⁴³

O mais importante é que tais materiais, além de disporem das informações necessárias para produzir um texto para aula sobre o tema são todos ricos em imagens bem emblemáticas para o conteúdo a ser trabalhado. Isto nos permitiria armazená-las em cd-rom para aplicar em sala, problematizando-as através de um diálogo, sobre a situação da mulher na atualidade, discutindo as possíveis permanências de costumes da mesma.⁴⁴

Pensamos também um bloco com temáticas que abarcassem a História da Paraíba. As dificuldades no que tange ao material didático para abordar a temática são conhecidas, não obstante, com a nossa proposta de elaboração de textos a partir de materiais acadêmicos pode mostrar-se uma boa alternativa.

Tema 4: “Cotidiano dos escravos na Paraíba Colonial” – Sabemos das dificuldades para se encontrar materiais que abordem a perspectiva cultural, sem falar quando se reporta ao caso específico da Paraíba. Na montagem dessa aula podemos fazer uso de textos acadêmicos, devido à fragilidade de materiais didáticos que enveredam

⁴³ Uma boa discussão sobre a mulher na República Velha aparece-nos em MALUF, Marina & MOTT, Maria Lúcia. *Recônditos do mundo feminino*. In: História da vida privada no Brasil. vol3. Nicolau Sevcenko (org). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁴⁴ Como um exemplo de material rico em iconografia ver *Revista Nossa História*. Ano 1/n.3-janeiro 2004 & Ano2/n.19- maio 2005.

para tal temática.⁴⁵ Mesmo sendo ainda predominante o aspecto econômico, nestes textos, cabe a nós historiadores-professores extrair o que podemos sobre aspectos culturais, como algumas formas de resistência que indígenas e negros desenvolveram afim de não deixar morrer suas culturas diante as imposições do conquistador.

Como eixo-temático para tal recorte pensamos no título: “trabalho escravo”, mostrando como a partir deste foi se consolidando a ocupação da Paraíba. Primeiro com o trabalho escravo indígena nativo e posteriormente com a implantação da mão-de-obra escrava negra, oriunda da África, mostrando não apenas aspectos econômicos, mas seus modos de viver, suas culturas, suas formas de resistência, entre outros aspectos. Como não podia deixar de ser torna-se quase imprescindível nessa aula a abertura para debate sobre a situação dos negros e índios na atualidade.

Tema 5: “Declínio das Oligarquias: a deflagração da Revolução de 1930” – Creio ser tranqüila a produção textual sobre este tema, pois embora a maior parte dos materiais sobre o assunto sejam muito factuais, com muitas datas, o historiador-professor tem que mais uma vez utilizar sua criatividade para driblar as dificuldades. E são tantas as obras que os profissionais da História têm condições de se utilizarem da hermenêutica, fazendo uma leitura mais aprofundada de tais textos, construindo sua própria leitura sobre os acontecimentos.

Sobre esta temática também está disponível o filme *Parahyba Mulher Macho* (1983) sob a direção de Tizuca Yamazaki. Uma sinopse do filme diz que:

No Brasil de 1930, havia o conflito pré-revolucionário, onde o poder era motivo de discórdia entre políticos, militares, latifundiários e industriais. A Paraíba estava dividida: a política do Estado era disputada, de um lado, pela Aliança Liberal de João Pessoa e, de outro, pelo Partido Republicano liderado pelo "coronel" Zé Pereira. Neste cenário, uma anônima cidadã, Anayde Beiriz, vivia uma outra revolução: queria amar, expor seu pensamento e ter o direito de escolher sua própria vida.⁴⁶

⁴⁵ Dentre estes textos podemos indicar MEDEIROS, M. do Céu & SÁ, Ariane N. de M. O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1999.

⁴⁶ Disponível em <http://melhoresfilmes.com.br/filmes/parahyba-mulher-macho>; acessado no dia 07.08.2008.

O referido filme nos possibilita ver um outro olhar sobre a famosa Revolução de 30 na Paraíba, o que nos coloca alguns questionamentos: Será que a morte do então presidente paraibano, João Pessoa, por João Dantas, teve meramente incitações políticas e econômicas, ou valores morais de uma época agitaram mais os ânimos, culminando na referida morte e, supostamente, deflagrando a Revolução? São questionamentos a serem pensados junto com os discentes.

Como pode ser visualizado com a exposição de algumas temáticas sugeridas para aplicação de uma História Cultural Temática devemos ressaltar que mesmo que em alguns momentos venhamos a utilizar a cronologia consagrada para situar os alunos que ainda não estão habituados com um ensino temático, devemos atentar para questão que a análise e apresentação dos dados acontecimentos será sempre temáticas, ou seja, a partir de um tema gerador podemos visitar distintos aspectos em distintas temporalidades e espacialidades, quebrando com uma linearidade histórica rígida que ainda podemos observar no ensino de História, optando por uma dinamicidade e pela participação ativa do aluno no processo de construção do saber histórico.

Considerações Finais

A História Temática aparece-nos como uma proposta alternativa ao ensino tradicional da História sob influência das novas tendências da historiografia contemporânea. Muitos historiadores-professores em discurso afirmam adesão incondicional ao “novo” ensino de História. No entanto, cabe saber se realmente a prática de ensino esta em sintonia com a produção historiográfica em voga.

Em conversas com colegas de curso que já atuam como professores de História é quase que unanimidade a opinião sobre as dificuldades no tocante aos distanciamentos entre o que se aprende na Academia e os meios que lhes são disponibilizados nas escolas. Muitas das instituições de ensino restringem muito o trabalho de seus profissionais que devem seguir à risca o programa para cada disciplina, principalmente com relação ao Ensino Médio devido às pretensões de “prepará-los” para o Vestibular.

Um desses colegas afirmou categoricamente que ao tentar problematizar um dos conteúdos propostos foi chamado pela diretoria da escola que lhe informou que ele “ganhava” para passar os conteúdos do jeito que “aparecia” no programa e no livro didático programa e não para dar aos alunos criticidade, formando na concepção da diretoria “rebeldes sem causa”.

É por estas e outras limitações que sabemos o quanto é difícil nos adequarmos as inovações já incorporadas na historiografia ao ensino. Não obstante, é interessante pensarmos novas possibilidades que contribuam para uma maior dinamicidade no nosso ofício. Afinal, é preciso um exercício de auto-reflexão sobre o papel de historiadores-professores.

De início, por ser algo novo, acreditamos que será algo estranho para os alunos, já que os mesmos estão ainda habituados à História tradicional que se caracteriza por um trabalho da memória, no sentido que restringe muito as reflexões do aluno, sendo estas praticamente nulas.

Como os alunos têm geralmente nas suas aulas e atividades apenas a reprodução, respectivamente do livro didático pelo professor e do livro didático pelos alunos, em exercícios “decorebas”, as novas propostas tendem a ser vistas com olhos desconfiados. No entanto, acreditamos que os discentes podem se adaptar à nova metodologia, até porque esta é mais dinâmica que pode fazer com que os

mesmos se sintam enquanto agentes ativos no aprendizado de História e na própria História.

Esperamos, portanto, que nosso trabalho se torne uma das fontes de reflexão para se pensar o ensino de História e que possa contribuir para a vida dos historiadores-professores, tendo em vista nossa preocupação em problematizar o ensino de História.

Às vezes escutamos a observação de que teoria e prática são saberes dissonantes. Contudo, acreditamos que através desse trabalho, conseguimos mostrar que tais dimensões estão em consonância: A historiografia está em contínua modificação e o ensino de História, mesmo a passos lentos, tem mostrado o mesmo. Cabe a nós, historiadores-professores, estarmos preocupados com isso, e ao invés de nos conformarmos com a situação difícil que vive a educação como um todo no país, ao menos tentar melhorar a nossa paixão, o nosso ensino.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEUDO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
“A religiosidade entre os gregos antigos”	<p>* Apresentar a importância do mito na religiosidade e explicação da existência das coisas;</p> <p>* Apresentar a organização das gerações dos deuses gregos segundo Hesíodo;</p> <p>* Mostrar que os deuses gregos se assemelhavam psíquica e fisicamente com os humanos;</p> <p>* Apresentar alguns rituais da religiosidade grega antiga</p>	<p>1. O que é mito?;</p> <p>2. A origem dos deuses segundo Hesíodo;</p> <p>2.1 - A primeira Geração;</p> <p>2.2 - A segunda Geração;</p> <p>2.3 - A terceira Geração;</p> <p>3. Deuses em Herótodo: deuses antropomórficos;</p> <p>4. Os tiros propiciatórios: os estreitos laços entre deuses e mortais</p>	Exposição oral e debate.	Quadro, pincel, retro projetor, transparências e textos.	<p>BRANDÃO, Junito de Souza. <u>Mitologia Grega</u>. Vol.1. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.</p> <p>GIORDINI, Mário Curtis. <u>História da Grécia</u>. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.</p> <p>KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Frayze. <u>História geral e do Brasil: trabalho, cultura e poder</u>. São Paulo: Atual, 2004.</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

"A religiosidade dos gregos antigos"

Como você explicaria a origem do mundo? Essa é uma das perguntas que sempre esteve presente entre os seres humanos. Atualmente até que não seria difícil responder por gozarmos de uma ciência bem desenvolvida que nos dar uma possibilidade do Princípio de forma prática como a teoria da grande explosão e mistura de gases. Na Antiguidade, porém, é fato que as pessoas estavam desprovidas desse conhecimento científico e possuídas dos mesmos questionamentos que ainda atormentam a nós seres humanos. Os antigos possuíam as mesmas dúvidas, mas as possibilidades de respostas tinham outra origem: nascia da observação do mundo que os cercava. Assim surgiram as mitologias como foi o caso da grega.

Antes de nos aprofundarmos na religiosidade dos gregos torna-se indispensável uma breve apresentação acerca do que é o mito. Diferentemente do que é concebido na sociedade industrial, onde o é mito visto como uma história mentirosa, de fantasias e exageros, para os antigos este era a narração de uma criação que vem nos relatar como algo que não era começou a ser, a existir. Os mitos nos permitem ir além da razão científica marcada por uma visão objetiva da realidade que despreza a ação dos nossos desejos e vontades, contrariamente estimulam a nossa imaginação a perceber as várias maneiras de ver os variados assuntos, dessa forma, nos ajudam a responder as perguntas até então sem respostas. Os mitos ainda vem, dar formas aos comportamentos dos indivíduos, oferece regras práticas para orientação, ordena crenças.

A partir da Mitologia muitas religiões nasceram eternizando a crença em seres e forças sobrenaturais. Foi assim com os gregos: os mitos direcionaram sua religiosidade e explicação da existência das coisas. Para compreendermos as crenças dos gregos dois escritores são fundamentais: Hesíodo e Homero, que inspirados nos mitos, reproduziram em suas obras vários aspectos das crenças gregas. O primeiro, Hesíodo, com sua obra Teogonia (Origem dos deuses) foi considerado o pioneiro na organização das gerações dos deuses. Quanto a Homero este mostrará os deuses, em suas obras Iliada e Odisséia com traços humanos.

Hesíodo antes de falar sobre a origem dos deuses, apresenta os fundamentos da Origem do mundo: O princípio era o Caos, o vazio primordial e informe. Surgem a Géia (Terra), Tártaro (profundezas da terra) e Eros(simpatia). Sós ou associados alguns desses elementos vão dando origem as demais coisas do mundo. Do Caos nasce Erebo(trevas profundas), e Nix (noite). Géia gera Úrano (Céu), Montes e Pontos (mar). A partir de então, Hesíodo nos aponta a 1ª Geração divina, a ordem celeste iniciada por Urano que associa-se a Géia, um casamento sagrado que simbolizou a fecundação da terra, dando origem aos titãs, titânidas, ciclopes e hecantoquiros. Úrano tornando-se um soberano opressor é castrado por um de seus filhos o titã Cronos, ocasionando a separação do céu e terra. Sem a capacidade de fecundar, uma das funções do soberano, Úrano é destronado, assumindo Cronos.

Inicia-se a 2ª Geração divina, com base nos mitos, Hesíodo coloca este período governado por Cronos de paralização na criação do Universo. Cronos tornara-se pior que o pai. Unindo-se a Réia(uma titânida) descobre por um oráculo que será destronado por um de seus filhos e começa então a engoli-los assim que nascem: Héstia(deusa protetora do fogo sagrado), Hera(deusa protetora da família), Démeter(deusa da agricultura), Hades(senhora do submundo), Poseidon(senhora das águas), só escapando da ação do pai o caçula Zeus, salvo por uma

artimanha de Réia.

Zeus cresce, combate e derrota os titãs, liberta seus irmãos, e, por fim assume o lugar do pai. Inicia-se a 3ª e última Geração divina, uma nova organização colocada por Hesíodo como sendo a vitória da luz sobre as trevas, onde Zeus é o conquistador e ordenador do mundo. Zeus faz sucessivas uniões sagradas, adquirindo com elas qualidades divinas e gerando mais deuses.

Estabelecida a ordem terrestre com Zeus, vemos com base nas obras de Homero, deuses humanizados. Os deuses gregos são deuses de traços humanos diferindo apenas na imortalidade. Não eram concebidos como perfeitos, mas dotados dos mesmos defeitos dos humanos, são deuses que amam, odeiam, protegem, perseguem, lutam, ferem e são feridos, mentem e traem. Os poemas de Homero, vem justamente mostrar as ações desses deuses, suas aproximações com os mortais, suas relações conflituosas e as amorosas. A própria Guerra de Tróia tratada na Ilíada chega a confundir o leitor de saber que se trata de uma luta entre os homens ou entre os deuses, tendo em vista que na disputa eles dividem-se: com os helenos colocam-se Atená , Hera, Poseídon contra o lado de Tróia que vinha com Afrodite, Apolo e Ares, inclusive este saindo ferido.

Os mitos narram várias ações desses deuses tão parecidos com os homens. Afrodite(deusa do amor e do desejo) é famosa por sua inúmeras aventuras amorosas e paixões. Ela é surpreendida pelo esposo Hefestos(deus da metalurgia) com Ares(deus da guerra), casal que é ridicularizado pelo esposo traído e pelos outros deuses. Zeus mesmo tomando por esposa Hera, a trai com outras deusas e principalmente com mortais. Não é à toa que Hera odeia os mortais e faz de tudo para vingar-se das "puladas de cerca" de Zeus, tentando atingir os frutos desses casos amorosos como é exemplo Hércules perseguido incessantemente por Hera.

O ódio e a vingança é uma constante na vida dos deuses gregos. Homero, na Odisséia que nos fala do retorno de Ulisses à sua pátria após guerra de Tróia, mostra esse héroi perseguido pela ira de Poseidon por não reconhecer a ajuda dada a ele e por ter Ulisses, durante a viagem furado os olhos de seu filho o Ciclope Polifemo. Hélio(deus solar) também enfurece-se por ter os companheiros de Ulisses comido suas vacas, mesmo tendo esse deus lhes recebido tão em sua ilha, fazendo assim desaparecer os ingratos. Os deuses mostravam de forma geral munidos de uma personalidade e sentimentos dos humanos, sendo como projeção dos mesmos. Mas afinal qual era a importância desses para os gregos? Tomando ainda o exemplo de Ulisses é visto que este perseguido pelo ódio de dois deuses, só consegue retornar ao seio de sua família após uma reunião dos deuses que decidem isso com o intermédio de Atena(deusa da sabedoria), sua deusa protetora e conselheira.

Na religião grega os laços entre deuses e mortais eram estreitos. Os deuses ajudaram os homens de muitas maneiras na terra, os aconselhavam, os protegiam. Porém, para tanto os mortais tinham que lhes prestar votos de adorações, e é assim que os gregos desenvolveram um conjunto de práticas ritualísticas de culto aos deuses.

Os ritos eram, pois, baseados em troca de favores, ofertando presentes para agradar aos deuses em troca de benefícios. A proteção era dada no nascimento e no casamento. Eram os cultos particulares nas residências onde eram oferecidos aos deuses sacrifícios, derramamento no altar de vinho, de mel, de leite e alimentos. Mesmo vivendo os deuses no Monte Olimpo foram construídas nas cidades gregas vários templos em homenagem aos deuses. Cada templo era considerado uma morada do deus, e ao seu redor se realizavam os cultos públicos onde os devotos reuniam-se realizando preces e sacrifícios. Estes últimos eram sempre essenciais. Ao sangrar os animais devia-se fazer o sangue correr para terra, para os deuses subterrâneos, ou fazê-lo jorrar para o alto, nos caso de deuses celestes.

Os deuses, porém só poderiam agraciar seus protegidos até o limite da Moira (destino

individual) que era imutável representado por três ninfas: Cloto (fiadeira), Laquéis(sorteadora), e Atropos(cortadora do fio da vida). É algo de que não se pode fugir, apenas aceitar o destino.

Um exemplo é o mito de Édipo que ao nascer seu pai o abandona por ter visto em um oráculo que seria morto por Édipo, seu filho, que iria casar-se com sua mãe Jocasta. Já adulto Édipo consulta o oráculo e logo separa-se da família que o adotara, mas enganado foge para cumprir seu destino. Encontra um mendigo com o qual discute e acaba matando-o, era seu pai. Seguido viagem chega a uma cidade onde casa-se com uma jovem viúva sem saber que esta era sua mãe. O destino cumpriu-se e atordoado com sua própria desgraça, Édipo fura seus próprios olhos.

Interessante é o papel dos oráculos. Estes eram lugares onde as divindades era consultadas pelos mortais para saber seu futuro já que o destino já estava definido, sendo um meio de saber e confirmar o que iria acontecer na sua vida. Independente de consultar ou não os oráculos, para os gregos uma coisa na vida era certa: a morte, o elemento que separa os deuses dos homens. Como seria que os gregos contemplavam a morte? Acreditavam na vida além-túmulo?

Os gregos concebiam que o morto como um "corpo insubstancial" que necessitava ser sepultado para que sua psiqué(alma) não ficasse volitando no ar. O cadáver era lavado e perfumado com essências, vestido de branco representando pureza e envolto em faixas. Enterrado com objetos de valor. Era costume colocar-se uma moeda na boca do morto que pagaria a travessia de sua psiqué para o submundo ao barqueiro Caronte. Após cremado ou sepultado o corpo, a psiqué era conduzida por Hermes, deus mensageiro e condutor de alma, e entregue ao Caronte. Com o desenvolvimento das preocupações morais surge a crença da recompensa ou castigos para bons ou maus, sendo as psiqués julgadas a partir de sua conduta em vida se mereciam ser agraciadas no descanso dos campos Elésios, ou serem castigados pelas injustiças cometidas, nesse caso podendo gozar do descanso findo o cumprimento de sua punição ou tendo que arder eternamente no tártaro por crimes imperdoáveis.

Assim era vivenciada a religiosidade grega, baseada em mitos que vem a ajudar os homens a compreender os mistérios do mundo e faze-los o homem a conservar seu metrom(equilíbrio/limite permissível) sem se seduzir pela hybris(descometimento/ato de exceder-se). Os deuses humanizados mostravam a proximidade dos mesmos com os homens, os mesmo defeitos que deveriam ser contidos, e as virtudes a serem valorizadas. Acima de tudo os gregos nos dão uma lição de que eles eram como todos humanos dotados de razão com a qual formulou todo seu espiritualismo, preenchendo suas vidas. Não morreram pela crença, mas sim esta lhes davam mais força para viver.

Atividade Proposta:

1.Os gregos através de sua mitologia/religiosidade, buscavam compreender o mundo em que viviam, agradar os deuses para pedir e conseguir proteção. Para você, no mundo atual a religião é importante? Aponte quais os aspectos positivos e negativos das religiões na sua concepção.

2.(UELondrina) A religião na Grécia Antiga apresentou como características:

- a) o zoomorfismo, o monoteísmo e o toteísmo.
- b) o salvacionismo, o antropomorfismo e o messianismo.
- c) o asceticismo, a mitologia e o animismo.
- d) o antropomorfismo, o politeísmo e a mitologia.
- e) o animismo, o salvacionismo e o misticismo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>“As mulheres no contexto medieval”</p>	<p>* Discutir como a mulher era vista por diferentes povos no medievo e a imagens destas construídas pelo cristianismo; * Mostrar a heterogeneidade entre as mulheres medievais da Europa Ocidental * Apresentar algumas formas de exclusões femininas como a heresia e a prostituição; * Mostrar as possibilidades de ação do feminino, mesmo diante das restrições medievais.</p>	<p>1. Como a mulher era vista pelos diferentes povos no medievo?; 2. As mulheres e as atividades econômicas; 3. Limites e exclusões femininas; 4. Possibilidades de ação e de um discurso feminino</p>	<p>Aula expositiva e dialogada com discussão de trechos de textos.</p>	<p>Quadro, pincel, retro projetor, transparências de imagens e trechos textuais, e textos.</p>	<p>KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Frayze. <u>História geral e do Brasil: trabalho, cultura e poder.</u> São Paulo: Atual, 2004. MACEDO, José Rivair. <u>A História das mulheres no período medieval.</u> São Paulo: Contexto, 2002.</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL
TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

"As mulheres no contexto medieval"

Na atualidade é vista uma grande mudança na situação da mulher ao longo do processo histórico. São inúmeras as nossas conquistas: votamos, usamos as roupas ou o corte de cabelo que nos convêm, quando na maioridade podemos administrar os bens que possuímos, e principalmente cada vez mais está aumentando nossa liberdade no campo da sexualidade. De forma contrária à nossa contemporaneidade está a situação da mulher no período medieval (sécs V e XV), sendo estas submetidas à tradição que unia os hábitos dos romanos, celtas e germânicos com a moral cristã.

Como a mulher era vista por diferentes povos:

Em meio aos romanos a mulher era vista como inferior, estando estritamente na esfera doméstica e isenta das atividades públicas. Até seu casamento era escolhido pela família. Quanto aos celtas, apesar de fazerem certa equiparação entre os sexos, e, a mulher ter a autonomia na escolha do matrimônio, o homem era o chefe familiar. Com os germânicos houve um misto de companheirismo e submissão em relação aos homens, as mulheres eram tuteladas pela proteção masculina.

O casamento:

O casamento, de forma geral, era concebido como um pacto entre duas famílias, onde a mulher era doada e recebida, tendo como virtudes à obediência e a submissão. Uma aliança que simbolizava a continuidade da linhagem. A igreja, neste contexto, pondo-se como a mantenedora da ordem vai gradativamente sacralizando o casamento para servir de instrumento para reger o comportamento da sociedade, tendo em visto que a finalidade era apenas a procriação, era uma forma de controlar a sexualidade.

A igreja cristã difundia o casamento monogâmico – com uma única pessoa – e indissolúvel, punindo qualquer transgressão como o adultério. Como o prazer físico era condenável, havia toda uma disciplinarização das relações sexuais como a proibição do sexo aos casais nos

dias santificados, quando a mulher estivesse em seu ciclo menstrual, gravidez e aleitamento, até mesmo eram ditadas as posições para o ato sexual com a mulher sempre de forma passiva, e abominando-se a sodomia – sexo anal. O homem que expressasse um amor excessivo por sua esposa era considerado adúltero, o que nos revela que o casamento no medievo era um relacionamento desprovido de afetividade.

A imagem da mulher para o cristianismo medieval:

O pensamento cristão expandido pela produção literária nos apresenta uma construção da imagem da mulher de forma parcial, totalmente de aversão às mulheres (misoginia), colocando-a como inferior. Isto já é apresentado nos escritos bíblicos no livro de Gênesis ao colocar Adão (o homem) como a imagem divina e Eva (a mulher) apenas como seu reflexo. Sem falar que com a Eva, tenta-se mostrar a mulher como fraca diante a sedução do satã. A mulher, dessa forma, dita como vulnerável à sedução e a seduzir, tornava-se agente da perdição, sendo a responsável pela queda da humanidade no pecado. Como castigo recebeu o sofrimento das dores do parto e a dominação masculina.

No século XI vai sendo implantado um ideal de mulher perfeita que é o relacionado ao culto da Virgem Maria como a "nova Eva" que simbolizava a pureza e fonte de redenção. Nesse aspecto a produção literária tinha pretensões de dar um sentido moral edificante com lições de vida, onde as personagens, rompendo com a normalidade estimuladas pelo diabo, recebiam a intervenção da Virgem.

As mulheres e as atividades econômicas:

Mesmo sendo a sociedade medieval sem dúvida alguma misógina, desprezando a mulher que devia obediência e saber fiar e bordar, é visto que as mulheres foram bastante importantes no campo econômico, exercendo diversas atividades extra-lar que variavam de acordo com espaço social no qual estavam inseridas, para garantir a sua sobrevivência no caso das pobres, ou a administração de seus pertences para as abastadas.

As atividades femininas no meio rural:

No meio rural estavam as camponesas e as servas que exerciam todas as atividades do domínio senhorial como pescar e tosquiar animais. Para as camponesas pobres a fadiga era tanta que muitas para fugir dessa situação optavam pela vida religiosa ou desposar um homem de recursos. As servas além de realizarem de suas atividades nos

domínios do senhor, deveriam pagar algumas obrigações trabalhando na tecelagem, costura e lavagem de roupas, ou ainda nas oficinas, produzindo artigos de luxo como pentes e sabão.

Ainda no campo havia as aristocratas rurais que eram responsáveis pela organização da família, cuidando de supervisionar do alimento ao vestuário. Na ausência do esposo, ou quando viúvas exerciam a administração das posses da família. Enfrentavam inúmeras dificuldades tendo que mostrar forte autoridade para combater a rebeldia de vassallos e ataques de vizinhos.

As mulheres nas cidades:

Nas cidades haviam as criadas semilivres, moças de famílias pobres que iam para casas aristocráticas para realizarem os afazeres domésticos e tomar conta das crianças, sendo na maioria das vezes agregadas dos amos, não recebendo salário. Outro grupo do âmbito doméstico nas cidades era o de escravas. Estas eram estrangeiras que executavam todo tipo de trabalho nas casas, sendo exploradas para comodidade das mulheres livres.

Na vida econômica das cidades inseriam-se também as artesãs, ativas na produção têxtil, como também de metais, exercendo no trabalho até três atividades diferentes. Eram alvo da hostilidade masculina por serem mão-de-obra barata, logo, forte concorrência.

Ainda no meio urbano, mas em uma categoria social privilegiada estavam as comerciantes, auxiliando ou substituindo os homens, na comercialização de produtos do gênero alimentício, têxteis e algumas até ligavam-se às transações vultuosas como a exportação de lã. Outras, como é o caso das judias, envolveram-se também em operações financeiras como a prática da usura – empréstimo a juro.

Limites e exclusões femininas:

É visto em todos os casos o trabalho como agente de emancipação feminina. Porém em alguns aspectos apresentaram-se limites de inserção da mulher em um mundo masculinizado, incluído-as no grupo desprezados pela sociedade. Mesmo a marginalização atingindo os dois sexos em certos pontos às mulheres foram as mais atingidas. E muitos foram os motivos de exclusão: a heresia, a feitiçaria e a prostituição.

De forma geral os movimentos heréticos foram um perigo a doutrina oficial da Igreja Cristã por contrapor-se a sua base de fé, mesclando as questões espirituais com as de cunho social e político. Muitas mulheres, principalmente viúvas e

solteironas, tornam a liberdade de professar suas crenças como o asceticismo extremo e livre interpretação das escrituras. Essas mulheres foram excomungadas do seio da cristandade, muitas foram condenadas à prisão perpétua pela Inquisição.

Quanto às mulheres consideradas bruxas, nesse período, por realizarem algumas práticas que se desviavam dos padrões da época, tal como a cura através das ervas, estas começam a ser perseguidas a partir do momento que na imaginação da sociedade acentua-se o medo pelo demônio e feitiçarias, sendo as bruxas os inimigos visíveis. As autoridades as apontavam como adoradoras do demônio com suas magias e responsáveis pela depravação sexual com suas supostas orgias para espalhar malefícios. O combate às chamadas bruxas foi feroz, reprimindo o sexo feminino, tomando como suspeitas quaisquer mulher que saísse dos padrões da sociedade.

A prostituição:

A prostituição foi também um ponto de exclusão das mulheres. Esta se apresentou de formas distintas segundo os espaços. No mundo rural dava-se de forma desorganizada, onde os bandos de viajantes abasteciam as localidades com prostitutas, ou nos próprios domínios rurais, os senhores mantinham prostitutas. Nas guerras algumas mulheres eram acompanhantes nas tropas para servir de divertimento aos homens. No espaço urbano a prostituição foi mais canalizada, estando os prostíbulos sob proteção das autoridades tiveram bairros e ruas exclusivos para sua instalação. Coexistia a tolerância com severidade quando se fugia do padrão estabelecido.

De forma geral, a prostituição foi tomada como um “mal necessário” para os padrões morais da época que limitavam a sexualidade. Era a saída para os jovens solteiros; os religiosos que não podiam casar; como também para os homens casados que procuravam as prostitutas em busca do prazer.

Possibilidades de ação e de um discurso feminino:

Apesar das restrições às mulheres em uma sociedade sob o governo dos homens existiu no período medieval a possibilidade de ação e de construção de um discurso propriamente feminino mesmo que de forma diminuta, a partir de algumas personalidades expressivas para recompor certas idéias que tiveram na sociedade em que viveram.

O primeiro aspecto é a santidade feminina: As mulheres a partir de sua sensibilidade ligaram-

se ao sagrado, como foi o caso de mulheres aristocráticas que através da devoção religiosa expandiram o Cristianismo. Graças à devoção muitas mulheres foram santificadas, por seu exemplo de vida seja por ter se realizado como uma matrona virtuosa, ou sofrer com um martírio de um casamento mal-sucedido.

O envolvimento feminino com a literatura foi um outro meio da mulher mostrar suas idéias. Mulheres letradas que criaram textos, reproduzindo os anseios femininos. Representativa neste campo foi a poetisa Cristina de Pisan que fez da poesia seu sustento ao se ver viúva subitamente e despreparada para os negócios. Culta, produziu poesias inspiradas no amor e na sua vida com a ausência do amado. Foi atuante contra as obras que vinham desprezar as mulheres e procurou orientar as mulheres para superar as dificuldades da vida.

Por último, apresenta-se a mulher guerreira, representada na figura de Joana D'arc, jovem que acreditava está predestinada a libertar a França da Inglaterra. Conseguiu liderar as tropas em Orleães e vencer os inimigos, porém, no ano seguinte foi aprisionada pelos ingleses, acusada de heresia: um caráter religioso para garantir o aspecto político que era enfraquecer o poder francês. A sentença foi sua morte em praça pública apenas por fugir dos padrões que estavam estabelecidos pela sociedade: vestindo-se como homem e liderando homens.

Resumidamente o período medieval mesmo sendo uma época de limitações para as mulheres, devido ao discurso da igreja que legitimava a dominação dos homens, as mulheres não foram tão passivas, apresentando várias formas de resistências, seja com suas ocupações profissionais, com a crítica aos abusos de poder, ou, ir em busca de seus objetivos. As mulheres mostraram sua importância em mundo tão masculinizado. Ao contrário do que foi concebida pelos medievais, a mulher não foi o sexo frágil, mas sim um sexo forte o bastante para tentar romper as barreiras que podavam suas ações nesse período de restrições ao seu gênero.

Atividades Propostas:

1. Pensar o medievo é pensar outra lógica de mundo, inclusive a condição da mulher era concebida bem diferente da

nossa atualidade. Trace uma análise a respeito dessa afirmação.

2. Sobre as mulheres na sociedade medieval é incorreto afirmar que:
 - a) Eram vistas pelos religiosos como "naturalmente" inferiores ao sexo viril.
 - b) Na concepção religiosa eram levadas ao pecado pelo homem.
 - c) As esposas eram destinadas à procriação e as prostitutas para o prazer.
 - d) Exerceram diversas atividades no campo econômico.
 - e) Joana D'arc simbolizou o valor de todas as mulheres, mostrando a força do sexo feminino diante das limitações.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>“Alguns costumes na República Velha: o caso feminino”</p>	<p>* Apresentar a primeira República do Brasil marcada pela exclusão social inclusiva das mulheres;</p> <p>* Apresentar a imagem construída da mulher por diversos setores da época e a repressão sobre o desvio de idealização</p> <p>* Mostrar através da luta feminista que o processo histórico é marcado por permanências.</p>	<p>1. A República de poucos: a exclusão feminina;</p> <p>2. O ideal feminino da época: mãe – esposa – dona-de-casa;</p> <p>3. “Moça dos tempos modernos”: antípoda de uma idealização;</p> <p>4. A ridicularização da luta feminista nos meios de comunicação;</p> <p>5. Permanências de costumes no processo histórico: a situação da mulher hoje.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada com discussão de imagens.</p>	<p>Quadro, pincel, TV e CD-ROM e textos.</p>	<p>BONIFAZI, Elio & DELLAMONICA, Umberto. <u>Descobrendo a História: Idade moderna e contemporânea.</u> São Paulo; Ática, 2003.</p> <p>MALUF, Marina & MOTT, Maria Lúcia. <u>Recônditos do mundo feminino.</u> In: História da vida privada no Brasil. vol3. Nicolau Sevcenko (org). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>Revista Nossa História. Ano 1/n.3-janeiro 2004 & Ano2/n.19-maio 2005</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL
TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

**TEMA: “Alguns costumes na República
Velha: o caso feminino”**

A República é proclamada no Brasil em 1889, após um golpe militar o qual deixa o comando do país com o Marechal Deodoro da Fonseca. República denota governo do povo e para o povo, entretanto, a primeira República instituída no Brasil foi um governo de direitos para poucos, os militares e ainda os latifundiários detinham o poder, só cerca de 3% da população votava. Dentre a maioria excluída estavam as mulheres, destituídas não só do poder político, mas em um mundo ainda dominado pelos homens, também não tinha poder social.

Entretanto, ao longo das três primeiras décadas do século XX, vão ocorrendo mudanças no comportamento das mulheres quebrando com o ideal feminino “pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa”, que aprisionava a mulher ao lar, através do tripé de papéis mãe – esposa – dona-de-casa, sendo atribuições suas, fazer o lar feliz e harmonioso. As mulheres nesse discurso estavam privadas das atividades econômicas e políticas, por conseguinte, estavam algemadas monetariamente aos maridos.

O próprio Código Civil de 1916 sacramenta a inferioridade da mulher casada ao marido, sendo este, o representante legal da família, administrava tanto os bens comuns do casal como também os bens particulares da esposa. Até mesmo para exercer um trabalho a mulher dependia da autorização do marido.

Um aspecto interessante construído ao longo do tempo na história é a questão do uso da violência, que era direito legítimo do marido, que como o pai sentia-se no dever de punir com violência sua esposa quando o desobedecia. Se por isso a mulher

desejasse se desquitar, o marido que batia passava de réu à vítima, valores que eram incorporados por todas as classes.

Nesse cenário de restrições, vão surtindo o desejo, em algumas mulheres, de quebrar essa redoma com novas possibilidades de ação: a hora é de lutar por seus direitos, iniciar a luta feminista. As cidades no ritmo de inovações e urbanização terão essa “modernização” refletida no desejo de inovações nas rotinas femininas e modificações nas relações entre os sexos. Pequenos atos que se tornaram corriqueiros como andar sozinha pelas ruas, expressava ousadia e também uma brecha na liberdade.

Em 1917 a imprensa já denunciava algumas mudanças comportamentais: as mulheres estavam a “gastar menos seda”, baixando mais os decotes e subindo as saias. Contudo, a canela que tendeu ficar à mostra, principalmente ao subirem nos bondes, a moda fez ser cobertas com botinhas de cano alto.

Esses novos anseios femininos vinham a corroer com alguns costumes, fazendo nascer nos homens o medo de casar com as mulheres que estavam ficando fúteis e “doidivas”, andando sozinhas e rebolando nas danças. Por outro lado, esses mesmos homens honestos que tanto criticavam, tinham como costume beber e jogar na vida noturna das casas de diversão.

O casamento, que era visto como etapa superior as relações amorosas, era um garantidor da saúde ao normatizar-se os atos sexuais, “civilizar o amor” fazendo florir o amor conjugal que era saudável, no lugar das paixões infecundas e desordeiras, que repetidas vezes tornava homens e mulheres mais expostos à doenças sexualmente transmissíveis, como poderiam ocorrer paixões cegas que culminava em crimes passionais. No casamento, o sexo era regrado e o respeito estaria acima do prazer.

A pretensão da conjuntura social era normatizar os sentimentos, primando pela esposa virtuosa, que previa e satisfazia os desejos do marido, sendo sempre humorada. “A moça dos tempos modernos” no entanto, era antípoda desse modelo: cheia de liberdades, audaciosas andavam de

colantes e perfumes em exagero, maquiadas e com “pouca seda”. As mais radicais ainda difundiam o amor e o sexo fora do casamento.

Quanto às profissões abriram-se nos tempos modernos, novas possibilidades as mulheres, por exemplo de serem datilografas, secretárias, professoras, vendedoras de miudezas, embora estas atividades expressassem extensão das atribuições femininas. Lembrando que as casadas tinham que pedir autorização de seus maridos responsáveis por prover o lar, modelo que só foi possível nos grupos mais abastados, pois nas camadas mais pobres, por necessidade as mulheres, além dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, tinham que exercer atividades extral para prover sua sobrevivência.

A industrialização e modernização na República Velha fizeram substituir hábitos tradicionais para modernos. Os anúncios de revista mostravam as várias facilidades para as donas de casa: a eletricidade possibilitou o uso de ferro elétrico e conservação de alimentos, os fogões a gás que aceleravam o cozimento, o beneficiamento industrial de alimentos, etc. Porém, eram ainda de uso restrito aos que podiam pagar por essa novidade.

As cozinhas perdiam o aspecto de lugar engordurado e esfumaçado com trabalho cansativo para se modernizar e se higienizar com os novos apetrechos como o fogão a gás ou elétrico e as painéis de alumínio. A mulher que pudesse possuir essa cozinha apresentava-se na mesma elegante, bem vestida com sapatos altos. Mas, ser “rainha do lar” era privilégio de poucas. Tendo em vista que boa parte da população vivia em cubículos nas favelas, no lugar dos reinos que eram as residências de ricos.

Como notamos, as mulheres estavam sempre submetidas aos homens, e a única saída seria lutar contra seus alcoses, e nas primeiras décadas do século XX, algumas mulheres decidem iniciar os movimentos pela emancipação feminina, longo caminho a ser percorrido.

A começar que o contexto tinha um padrão extremamente machista e era veiculado em todos os meios de comunicação. A luta da mulher foi alvo da imprensa, que a todo custo tentou

desmoralizá-la, afirmando que as mulheres queriam inverter os papéis assumindo posturas autoritárias, cabendo as atividades até então desempenhadas pelas mulheres: os afazeres domésticos e o cuidado com as crianças.

Para a época, as mulheres emancipadas intelectualizadas representavam um perigo para os padrões, pois, poderiam conseguir sua própria sobrevivência e com esse comportamento diferenciado incitaria outras mulheres. Era a defesa dos privilégios masculinos manter-se o costume patriarcal.

As charges foram instrumento nessa ridicularização, tendo destaque os trabalhos do caricaturista Raul Pederneiras, mostrando que a figura feminina não se adequava aos trabalhos extra-domésticos. Já J. Carlos, outro caricaturista demonstram mulheres da elite que só se preocupavam com a aparência e os maridos que tomavam conta dos filhos.

Além do campo profissional, a luta pela cidadania plena e pelo voto, as mulheres eram “alvo de piadas”, insinuando que não só esses direitos eram reivindicados, mas, futuramente iriam querer atributos físicos dos homens como a barba.

Alguns cronistas tentavam incentivar a desistência das pretensões feministas, ressaltando as qualidades atribuídas ao sexo feminino, como a preservação de sua leveza e encantamento. Outro argumento utilizado pelos meios era a beleza, pois, ser feia era obstáculo para arranjar um casamento, aspecto este que foi vinculado às feministas pelo fato de que “a mulher não agraciada com a beleza” se tornaria uma solteirona, que viveria a reivindicar a sua condição.

As imagens construídas das feministas, sempre marcadas pela feiúra, masculinização e um objeto indispensável, o livro, que refletia sua intelectualidade. Esses aspectos provocavam o afastamento de muitas mulheres da luta feminista por preferir continuar cheia de predicados.

Mas, não era só a imagem debochada da mulher que era veiculada. Jornais e crônicas davam conta do sexo feminino como perigoso. Tornou-se comum nos anos da República, manchetes

dando conta de crimes passionais (causados por paixão) de culpabilidade das mulheres.

Os homens que praticavam delitos eram protegidos por argumentar-se que no momento do crime estavam privados da razão, reagindo por impulso da súbita emoção. E muitos cronistas colocaram as mulheres de vítimas à culpadas nesses crimes por seduzir e enlouquecer os homens.

O que podemos perceber com esses relatos acerca dos crimes de paixões e a condição feminina das primeiras décadas da República, demonstram que, ao passo que se implantava a modernização no Brasil, ainda permaneciam velhos valores que condenavam a figura da mulher como sendo suscetível à fraqueza.

ATIVIDADE PROPOSTA:

1. “O homem já perdeu o jeito/Já não pode fazer nada/O homem hoje fica em casa/Para as crianças tratar/E a mulher toda garbosa/Vai para a rua passear/Pode a mulher todo o trabalho/Do homem querer fazer/Mas...eu só tenho uma vingança/Homem não pode ela ser/Por isso mesmo não me caso/Pra mulher não me mandar/Este conselho dou a todos/Que se quer amarrar/Ai,ai,ai./Tudo ela quer/Pois seja tudo/Mas seja sempre mulher”(A mulher de Hoje, Euclides Tavares, 1923).

A canção acima nos revela os preconceitos em torno da luta emancipatória da mulher no Brasil, iniciada nas primeiras décadas do século XX, contra a subjugação ao homem e a destituição de

direitos na primeira República. Sobre a condição feminina dessa época, identifique cada assertiva como verdadeira(V) ou falsa(F):

() As mulheres de forma geral que estavam subjugadas aos seus maridos só exerciam atividades nos seus lares.

() Os meios de comunicação veicularam não só a imagem das feministas de forma depreciativa como também de homens que se subordinavam a elas.

() O discurso conservador da época ao colocar o feminismo como incompatível ao ideal vigente de beleza, meiguice e resignação, fez muitas mulheres rejeitarem o movimento.

() Embora as mulheres fossem privadas dos direitos políticos, elas podiam ter a liberdade no campo econômico, por exercerem diversas profissões.

() A industrialização durante a República Velha ajudou na emancipação das mulheres, tendo em vista que, as consumidoras dos produtos modernos agilizaram os serviços domésticos, sobrando tempo para realizar atividades extra-lar.

A sequência correta é:

- a) V, V, F, V, F
- b) F, V, F, V, V
- c) V, F, V, V, F
- d) F, V, V, F, V
- e) V, F, V, F, V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
“Cotidiano dos escravos na Paraíba Colonial”	<p>* Apresentar a importância da mão de obra indígena e africana na efetivação da colonização da Capitania da Paraíba;</p> <p>* Mostrar as possibilidades de resistência ao estado de escravidão;</p> <p>* Discutir os reflexos da escravização de índios e negros na atualidade.</p>	<p>1. A corrida expansionista dos Estados europeus no século XV;</p> <p>2. A chegada dos portugueses ao Brasil;</p> <p>3. A conquista da Paraíba (1585):</p> <p>3.1 Escravização e expropriação indígena;</p> <p>3.2 Escravidão negra: a segunda opção do colonizador;</p> <p>4. Atualidade: permanências de preconceitos aos índios e negros.</p>	Exposição oral e debate.	Quadro, pincel, retro projetor, transparências e textos.	MEDEIROS, M. do Céu & SÁ, Ariane N. de M. <u>O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre.</u> João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL
TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

**TEMA: “Cotidiano dos escravos na
Paraíba Colonial”**

No século XV inicia-se a expansão marítima dos Estados europeus que seguindo os preceitos mercantilistas, como obter a balança comercial favorável (ter um volume maior de exportação com relação à importação), viam como saída a busca de novos mercados consumidores para extrair matérias primas. Nessa corrida expansionista os pioneiros foram Portugal, seguido da Espanha que se lançaram ao mar à procura de regiões que pudessem ser exploradas.

Foi assim que os portugueses “descobriram” novas terras, dentre as quais o Brasil em 1500, que aos poucos foi sendo colonizado para obter riquezas para o rei e a burguesia de Portugal. Devido sua longa extensão, o Brasil foi dividido em capitanias. Aqui será retratada a Paraíba, colonizada a partir de 1585, mostrando as atividades comerciais que foram estabelecidas e principalmente as gentes que faziam essa engrenagem funcionar.

A conquista da Capitania da Paraíba dada em 1585 só se consolida em 1599 quando os portugueses conseguem estabelecer paz com os potiguaras, principal grupo indígena da região. Feito isso, cabe ao conquistador-colonizador aplicar a atividade que seja mais vantajosa no tocante à lucratividade, e logo percebe-se que não só no caso da Paraíba, mas nas áreas litorâneas do Brasil, seria mais viável o cultivo de cana para produzir principalmente açúcar, que era artigo de luxo na Europa, portanto, sinônimo de lucro.

Entretanto a casa precisava ser arrumada, tinha muito por fazer para efetivar a colonização: construir fortalezas, casas de mercadores, derrubar a mata e iniciar o cultivo de roças para mantimentos, instalar os engenhos, entre outras atividades. A necessidade era de muita mão-de-obra, faltavam trabalhadores livres.

A primeira alternativa foi empregar-se a mão-de-obra indígena costeira (os potiguaras) que além de numerosa, apresentava tradição agrícola e predicados como boa corredora, carregadora, “farejadora”, certo no alvo e apta a abrir veredas.

A princípio, as relações de trabalho entre conquistador e indígena se davam através do escambo, ou seja, a troca de produto por produto, por exemplo, inicialmente (e é bem emblemático) o índio trocava as toras de pau-brasil por espelhos. Essas relações vão se sofisticando passando a ser a troca do trabalho indígena por produtos como jóias, anzóis, tecidos, entre outros artigos que ao nosso modo de ver são simples, mas que para os índios da época que ainda não haviam tido contato com tais instrumentos, eram coisas espetaculares, tal como hoje a televisão ou o telefone são coisas simples para nós, mas que décadas atrás quando surgiram, eram algo meio que místico, fazendo nascer a vontade e a necessidade de consumi-las.

Assim caminha a economia da Capitania, mas como é sabido o índio e o colonizador, tinham lógicas de vida bem distintas. Enquanto o índio trabalhava o necessário para sua sobrevivência, a pretensão do colonizador era de acumular riquezas. A partir de então, começa a se construir a imagem do indígena como “preguiçoso” e o colonizador institui a obrigatoriedade do trabalho escravizando os índios a partir de três requisitos: 1- Captura através da “guerra justa”, provocada pelo índio; 2- Furtos aos portugueses; 3- Aprisionamentos de guerras intertribais.

Ao índio obrigou-se o estado de “escravidão incompleta”, pois o era meio livre e meio escravo, ser obrigado a trabalhar para produzir o lucro do colonizador. Diferentemente do escravo africano, posteriormente adquirido, o índio estava entregue à própria sorte, pois o senhor não era obrigado a alimentá-lo e nem vesti-lo.

Ajudando a controlar essa mão-de-obra estavam os missionários, que aplicavam rígida disciplina, o que quebrava com a tradição indígena, como a “conversão” do gentio à força à nova religião, que encontrava resistência na cabeça do índio, por ser bem diferente de

sua religiosidade. Aliás, o conquistador-colonizador mostrou algumas vezes desconhecimento da cultura indígena bem como suas ações foram totalmente desrespeitosas. Convenceram os índios a deixarem suas aldeias, que eram queimadas para apagar qualquer vestígio de sua tradição, para torná-los aldeados no litoral servindo como soldados e trabalhadores sedentários das atividades domésticas ao trabalho na terra, estando lado a lado com a população não índia.

Outro desrespeito verificado na Capitania com relação ao indígena foi quando por volta de 1670, inicia-se a interiorização do território e o colonizador, na implantação da pecuária passa a tomar terras indígenas para instalar currais, incitando a luta de índios, o que resultou na sua escravização ou na sua morte.

Vemos como resultado dessas formas de exploração dos índios, a sua conseqüente redução populacional, principalmente na primeira metade do século XVIII, que se há uma legislação a favor da liberdade do indígena, contudo, continua difícil a condição do índio livre, sob o julgo das autoridades civis - os capitães-mores e diretores - que abusavam além dos administradores que tinha que, além de cumprir com a prestação de serviços submeter-se à imposições extra econômicas trabalhando em usufruto dessas autoridades, que aterrorizava os indígenas usando de violência.

Diante dessas dificuldades, principalmente o número de índios que cada vez mais se reduzia, a segunda opção do colonizador, não só na Capitania da Paraíba mas em todo o território do Brasil, foi implantar a mão-de-obra escrava negra, oriundos da África onde Portugal tinha várias colônias. Eram diferentes povos, distintos grupos étnicos que foram arrancados de suas terras de origem, e transportados como bichos nos navios chamados "tumbeiros", devido ao alto índice de mortalidade dos negros que sofriam com as precárias condições de alimentação e acomodação, passando sede e muitos, já nos navios, eram acometidos pelo "banzo", melancolia que os negros sentiam com saudade de sua terra e de seus entes queridos, que os matava aos poucos.

As pessoas que foram escravizadas vieram principalmente da região da atual Angola e do Congo, passando cerca de 35 dias nos navios que aportavam em Recife, de onde eram reexportados por terra para província da Paraíba. Seguindo a ordem de efetivação das atividades colonizadoras, inicialmente a grande demanda é direcionada para o litoral, onde os escravizados exerceram diversas funções vinculadas à lavoura de cana, produção de açúcar e produtos agregados - rapadura e aguardente, que eram amplamente utilizados na alimentação dos moradores da Paraíba. Além disso, tratavam dos animais, cortavam lenha, transportavam mercadoria e outras tarefas que eram consideradas degradantes pelas pessoas livres e de posse.

O projeto colonizador a princípio restrito ao litoral, começou a partir do século XVII a avançar a conquista com o processo de ocupação do interior da Paraíba, tendo destaque nessas novas regiões colonizadas o agreste e o sertão.

O agreste, que situa-se entre o litoral e o sertão, caracterizou-se pela policultura de atividades produtivas e um intenso comércio, ajudado pela sua localização espacial. Na ocupação do interior paraibano foi imprescindível o papel dos sertanistas que prestavam serviços militares à Coroa Portuguesa em troca de benefícios, tendo destaque entre estes personagens membros da família Oliveira Ledo que fundaram na região do agreste, aldeias que, posteriormente, passaram à vilas, que por sua vez tornaram-se cidades como Campina Grande, Boqueirão e Fagundes, expropriando e "domesticando" (ou exterminando) os índios, principalmente os de nação tapuia*.

Com o tempo e a dizimação indígena na região, foram chegando os primeiros escravos de origem africana. Como síntese da região estava Campina Grande (Vila Nova da Rainha, em 1790) funcionava como ponto de convergência, tornando-se a segunda maior área escravista da Capitania, onde a posse do escravo negro como em toda colônia era representação de prestígio e status social para quem os possuísse, e o seu trabalho era garantia de riqueza para seu dono, desenvolvendo na Vila de Campina Grande diversas atividades: produziram a dieta

básica da região, cuidando do gado e cultivando mandioca para produzir farinha. Desempenharam várias funções domésticas tanto de casas modestas de taipa à casas-grandes, exerceram diversos ofícios artesanais (sapateiro, marceneiro etc) eram ativos no pequeno comércio, sobretudo nas feiras semanais.

Como ocorria em toda Colônia, a rotina dos trabalhadores escravos era muito sofrida, acordando cedo e enfrentando uma longa jornada de trabalho, agregada à má alimentação e maus tratos. É tanto que os que conseguiam chegar aos 30-40 anos já estavam “quebrados”, com várias moléstias (reumatismo, mutilações físicas, epilepsia). Outros males também afligiam os escravizados como as dificuldades de formar família com parentes consanguíneos ou por laços espirituais de compadrio, pois, muitos já eram separados pela venda, troca e na partilha de herança onde os escravos assim como os bens eram “repartidos” entre os herdeiros.

No caso do sertão, a ocupação também iniciada no século XVII com os Oliveira Ledo, teve por atividade produtiva a pecuária através da criação extensiva, que não só possibilitou o povoamento do sertão como também o integrou economicamente à Capitania. A atividade que inicia-se para consumo local, com o tempo voltou-se à exportação de produtos sobretudo do couro para revestir o fumo, que era muito utilizado para comprar escravos africanos.

Com a retirada dos indígenas (pegas, icós, ariús e outros), que povoavam a região e foram os primeiros trabalhadores na atividade criatória, após sangrenta guerra onde muitos foram mortos os dominados foram levados para áreas litorâneas - empregou-se a mão-de-obra escrava africana. No espaço sertanejo era pouca a mão-de-obra e coexistia escravo e trabalhador livre. Aos escravos cabia não só o cuidado com o gado, mas atividades domésticas como pegar água e cozinhar, trabalhar na roça e na produção de alimentos, sob as mesmas imposições e punições da realidade escrava da época.

Mas o negro resistia de formas diversas: seja fugindo para as matas, matando inimigos ou se matando para se “libertar” daquele estado humilhante ao qual estava submetido. A própria cultura

negra com seus batuques e danças foram formas de resistência as imposições “brancas”, pois, apesar dos pesares manteve-se viva.

O regime escravista deu forma a hierarquia sócio-econômica excludente que até nossos dias atingem as pessoas de descendência negra. Muitos são os preconceitos e formas de exclusão ao longo do processo histórico que dificulta o combate as desigualdades raciais para oferecer à população afro-brasileira mais dignidade e respeito para cada dia a mais ter orgulho do que fez e do que é.

ATIVIDADE PROPOSTA:

1. Leia o trecho a seguir: “(...) o avanço em que ia o progresso da Capitania, em 1601, ou um pouco mais tarde, leva a crer que o trabalho nativo era o motor desse progresso”. (MEDEIROS, M. do Céu e Sá, Ariane N. de M. O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1999, p. 31). Baseado no exposto pode-se afirmar:

I - As aldeias, para os capitães-mores da Capitania Real da Paraíba, tinham por finalidade preparar braços para a lavoura e soldados para a guerra.

II - A mão-de-obra indígena teve pouca participação na conquista e colonização da Paraíba, pois os nativos não se adaptaram às condições exigidas pelo colonizador.

III - O escambo, relação de trabalho que deu certo no extrativismo do pau-brasil, foi posto em prática na Paraíba, para integrar o índio ao processo produtivo.

A(s) afirmação(ões) correta(s) é (são):

- a) apenas II e III
- b) apenas I e III
- c) apenas III
- d) I, II e III
- e) apenas I e II

2) Na colonização da Paraíba é empregado inicialmente a mão-de-obra indígena, entretanto, a resistência desse grupo tanto contra a escravização quanto a expropriação, fez exterminar milhares de índios que não foram subjugados. Como segunda alternativa recorre-se à escravização de africanos, arrancados de sua terra natal. Sobre a escravidão negra na Paraíba colonial é correto afirmar que:

- a) Aos escravos negros coube o trabalho específico da lida na lavoura da cana nas zonas litorâneas;
- b) Na Paraíba existiram alguns refúgios restritos aos negros fugidos, como o quilombo do Cumbe;
- c) No campo de trabalho havia distanciamento entre os escravizados negros e as populações livres;
- d) Os quilombos remanescentes na Paraíba são expressão de que a cultura e tradição africanas resistiram mesmo com a dominação e repressão portuguesa;
- e) Mesmo com a exploração dos negros durante a colonização brasileira, na Paraíba os escravizados conseguiram atingir sua situação de vida estável.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>“Declínio das Oligarquias: a deflagração da Revolução de 1930”</p>	<p>* Mostrar que na República velha o poder concentrou-se nas mãos de poucos e na Paraíba não foi diferente; * Apresentar a política de João Pessoa na Paraíba, apontando em que pontos ele foi contra as oligarquias; * Mostrar como a morte de João Pessoa contribuiu na deflagração da Revolução de 30 e o conseqüente Declínio das Oligarquias.</p>	<p>1. A República velha: o poderio das Oligarquias; 2. As etapas de dominação oligárquica na Paraíba; 3. A insatisfação popular diante a política do coronelismo; 4. João Pessoa e sua política na presidência da Paraíba; 5. Culminância da Revolução de 30: Declínio das Oligarquias.</p>	<p>Aula expositiva e debate.</p>	<p>Quadro, pincel, retro projetor, transparências e textos.</p>	<p>GURJÃO, Eliete de Queiroz & LIMA, Damião de. (orgs). <u>Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos. 3ed.</u> Campina Grande: EDUEP, 2004. MELLO, José Octávio de Arruda. <u>História da Paraíba. 9ed.</u> João Pessoa: A União, 2002.</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE
CURSO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA CULTURAL
TEMÁTICA
MINISTRANTE: ANNE GAMA

TEMA: “Declínio das Oligarquias: a
deflagração da Revolução de 1930”

Proclamada a República no Brasil em 1889, logo ficou nítido que esta não se configurou democrática como se imagina um governo do povo e para o povo. A República tirou o domínio da figura unitária do monarca, mas assumia o lugar deste as oligarquias, grupos restritos de famílias tradicionais de base agrária que tendo concentradas as riquezas em suas mãos, apossaram-se também do poder político.

Nesse cenário de dominação das oligarquias vemos a apropriação do aparelho do Estado para benefício próprio e em detrimento da sua população em sua maioria pobre. Esta estabelecia com a elite fundiária laços de dependência. Essa organização de poder também intitulada *coronelismo* unia a estrutura econômica da grande propriedade ao sistema eleitoral, pois, eram os grandes senhores de terras, os coronéis, responsáveis pela votação do eleitorado que integrava *currais eleitorais*, sendo obrigado a votar no candidato imposto pelo coronel, era o *voto de cabresto*.

Esse mesmo mecanismo de dominação política das oligarquias no cenário nacional também se configurou na Paraíba, domínio que convencionalmente foi dividido em três etapas que se referem às oligarquias que as controlavam:

- *Venancista* (1889-1891): foi nomeada como primeiro presidente republicano do Estado Venâncio Neiva;
- *Alvarista* (1892-1912): encabeçada por Álvaro Machado seguido de mais quatro “presidentes-governadores” – Gama e Melo, José Peregrino, Walfredo Leal e João Machado;
- *Epitacista* (1915-1930): Oligarquia que sobreveio após transição de presidência com Castro Pinto, sendo comandada por Epitácio Pessoa.

Sobre as oligarquias a verdade é que tanto era prejudicial ao povo por agir somente ao seu bel prazer quanto marginalizava os grupos adversários. O poder oligárquico até então manteve-se rígido mesmo com a insatisfação crescente, daí é que surge, dentre outros levantes o cangaço, que já esboçava-se anteriormente à República por conta do descaso com o pobre diante das secas, acentuou sua ação de grupo independente ao governo que vinha combater a sua forma a opressão oligárquica.

Passavam-se os anos da República e as oligarquias mantinham-se resistentes, até que o quadro começa a reverter. João Pessoa Cavalcante de Albuquerque, importante integrante da oligarquia epitacista é indicado pelo seu tio, Epitácio Pessoa, à presidência do Estado diante da crise da oligarquia com João Suassuna que não teve exercício de poder bem sucedido por favorecer apenas o coronelato sertanejo, acumulando-se queixas contra o então presidente.

Sem falar que João Suassuna articulava a própria sucessão, indicando chapa para a presidência do Estado em esquema sertanista. Epitácio não sendo consultado escolhe João Pessoa que assume o governo da Paraíba em 1928. O discurso do novo presidente é ameaçador e seu desejo era assegurar garantias a todos e também impor a lei a todos, desarmando proprietários, reformulando a polícia, estabelecendo mandato de quatro anos para prefeitos municipais, entre outras ações que demonstram a opção pela justiça.

São reformas que voltaram-se contra o próprio epitacismo pelo seu caráter revolucionário. Na área financeira João Pessoa teve como política tributária a *dos impostos de barreira*, que fez com que as mercadorias que escoavam para praças vizinhas através do contrabando, passassem a ser exportadas pelo porto de Cabedelo onde as taxas eram reduzidas. Elevaram-se as rendas públicas e os beneficiários logo repudiaram a ação do então governador.

Os protestos mais fortes partiram do Recife através da contestação do grupo mercantil dos Pessoa de Queiroz (que eram primos do governante paraibano). Esse grupo, dispondo do Jornal do Comércio do Recife, colocou João Pessoa como cupim tributário. Essa reforma tributária driblava a concorrência com Pernambuco e até mesmo cidades interioranas da Paraíba visando o crescimento o comércio da capital deixando descontentes muitos grupos.

No cenário nacional a política vigente dava-se no esquema de revezamento das oligarquias paulista e mineira. Entretanto, Washington Luiz representante da oligarquia paulista para as eleições de 1930 opta por apoiar a candidatura do também paulista Júlio Prestes, ao invés do mineiro Antonio Carlos. Rompeu-se o pacto, o que fez os mineiros unirem-se aos gaúchos para formar a Aliança Liberal, grupo de oposição que lança como candidato à presidência o gaúcho Getúlio Vargas e como vice o governador da Paraíba João Pessoa que se opôs ao governo federal, unhando a expressão *Nego*.

Mas, o golpe fatal de João Pessoa foi às vésperas do pleito em 16 de fevereiro, quando durante a escolha dos candidatos a deputados federais, na qual excluiu Suassuna para favorecer um parente. Dias depois José Pereira, chefe político de Princesa Isabel e aliado de Suassuna, transferiu-se para a oposição. Era a ruptura entre o coronelato governista com a presidência do Estado. eclodiu a chamada guerra de Princesa no dia do pleito para presidência, em primeiro de março de 30 na qual os partidários do coronel José Pereira mobilizaram cerca de dois mil homens contra a Polícia Militar do Estado.

Cada vez mais os ares exaltavam-se. O advogado João Duarte Dantas, filho do coronel sertanejo adversário político de João Pessoa, teve sua casa invadida pela polícia de onde foram retirados documentos e correspondências comprometedoras contra Dantas e que foram expostas no Jornal Oficial. Em represália, no dia 26

de julho enquanto João Pessoa tomava chá na confeitaria Glória em Recife com dirigentes da Aliança Liberal de Pernambuco, João Dantas atirou matando-o a queima roupa.

A morte de João Pessoa fez as autoridades perderem o controle da situação e a conspiração revolucionária retomou impulso sendo o sacrifício do presidente paraibano símbolo para a luta. Nos dois meses após a morte de João Pessoa muitas foram as passeatas e discursos que exaltavam a figura do falecido.

Até que, finalmente, em outubro de 1930 a Paraíba fora ocupada por forças federais do Maranhão e Pernambuco, entre outros estados que pousaram em várias cidades como Princesa Isabel, Campina Grande e João Pessoa. Enquanto isso os revolucionários contavam com a polícia militar, grupos armados de civis e tenentes. Já em 04 de outubro, os jornais anunciavam a vitória da Revolução de 1930 na Paraíba, que se estendeu à Bahia e ao Rio de Janeiro, onde neste último foi deposto vinte dias depois Washington Luiz. Findava-se a República das Oligarquias.

ATIVIDADE PROPOSTA:

1. O texto a seguir trata sobre o papel do presidente João Pessoa na Revolução de 1930. Leia, interprete e analise as proposições seguintes:

“Seu papel na Revolução de 1930 é epidérmico, pois, tanto ele como Antonio Carlos, para não falarmos de uma centena de outros aderentes da Aliança Liberal, não passam de elementos conservadores, pertencentes às oligarquias estaduais, ligadas ao establishment, as articulações revolucionárias contra Washington Luís geralmente são feitas sem o seu conhecimento, pôr pessoas que o antecedem na conspiração; ponderável é o fato do qual participa involuntariamente: seu assassinato e sua repercussão.” (CARONE, Edgar. Objetividade histórica em torno de um fenômeno apologético. In Horizonte – Revista Trimestral da UFPB. V.1 – jul/ago- 1976. João Pessoa.)

Assinale a incorreta:

- a) O governo de João Pessoa caracteriza-se por uma tentativa de organização da máquina administrativa do estado.
- b) O governo de João Pessoa não foi um rompimento com os governos oligárquicos.
- c) O assassinato de João Pessoa serviu como um fato aglutinador das forças que defendiam a tomada do poder através da luta armada.
- d) O governo de João Pessoa uniu todas as classes sociais na Paraíba.
- e) A revolta de Princesa, em 1930, foi a demonstração da insatisfação dos chefes políticos do sertão com o governo de João Pessoa.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Maria Kátia. "O livro didático e a popularização do saber histórico". In: SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.
- AGRA, Giscard Farias. "Entre Davi e Golias – Relações entre o professor e o livro didático no ensino de história da Paraíba nas escolas de Campina Grande (2004-2005)". In: SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa de. **Textos Didáticos – Ano 1, v.1, n.1**. Campina Grande: EDUFCEG, 2006.
- ARANHA, Gervácio Batista. "A História renovada: a emergência de novos paradigmas". In: **Revista de História Saeculum**. UFPB. Jan./ Dez./ 1998/1999.
- ARRUDA, José Jobson de & PILETTI, Nelson. **Toda a História: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1996.
- BRAICK, Patrícia ramos & MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol.1. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (História &... Reflexões).
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CALISSI, Luciana. "Historiografia Didática". In: BEHAR, Regina & FLORES, Elio Chaves (orgs.). **Formação do historiador: Tradições e descobertas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. "História e Análise de Textos". In: ___. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações**. São Paulo: DIFEL, 1990.
- COSTA, Antonio. **Compreender o Cinema**. São Paulo: Globo, 1989.
- DONATO, Eronides Câmara. "As narrativas dos livros didáticos de História e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura". In: **Revista Educação e Debate**. Fortaleza. Ano 24. V.2. Nº44. 2002.
- DORIGO, Gianpaolo & VICENTINO, Cláudio. **História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2005.
- FARIAS, Elton John da Silva & SILVA, Paloma Porto. **Uma análise do livro didático de História: Problemas e possibilidades**. In: Congresso Luso-

Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia, Anais..., Uberlândia, 2006.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério)

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GURJÃO, Eliete de Queiroz & LIMA, Damião de. (orgs). **Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos**. 3 ed. Campina Grande: EDUEP, 2004.

HERMANN, Jacqueline. "História da religião e das religiosidades". In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

JOANILHO, André Luiz. **História e prática: pesquisa em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MALUF, Marina & MOTT, Maria Lúcia. "Recônditos do mundo feminino". In: **História da vida privada no Brasil**. vol3. Nicolau Sevcenko (org). São Paulo: Companhia das Letras, 1998

MARCONDES, Danilo. "As origens do pensamento moderno e a idéia de modernidade". In: **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1977.

MARQUES, Adhemar Martins et. al. **História do Tempo Presente**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Textos e Documentos. 7)

MEDEIROS, M. do Céu & SÁ, Ariane N. de M. **O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

MELLO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba**. 9 ed. João Pessoa: A União, 2002.

MORETTIN, Eduardo. "O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro". In: NAPOLITANO, Marcos (org). **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História Cultural da Música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (História &... Reflexões).

NOVA, Cristiane. "O cinema e o conhecimento da História". In: **Olho da História**, n.3, Revista de História Cultural, 2003.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (História &... Reflexões).

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História &... Reflexões).

Revista Nossa História. Ano 1/n.3-janeiro 2004 & Ano2/n.19 - maio 2005

SILVA, Olga Brites da. "Ensino por tema". In: SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1987.

SILVA, Sérgio Aguillar et al. **História: Trabalho, cultura e poder**. Curitiba: Base Editora, 2005.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997

SOUSA, Fabio Gutemberg Ramos Bezerra de. **O livro didático de História da Paraíba: Inspirações teóricas, apropriações e usos por professores do Ensino Médio**. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia, Anais..., Uberlândia, 2006.