

PERSPECTIVAS DA IDADE MÉDIA NA EDUCAÇÃO E NA HISTÓRIA

MIDDLE AGES PERSPECTIVES ON EDUCATION AND HISTORY

Carolina Ramos Souza¹

Daniela Aparecida Rodrigues²

Éderson José de Vasconcelos³

Guilherme Rodrigues Otoni Alcântara⁴

RESUMO

O interesse contemporâneo pela Idade Média pode ser visto através do sucesso de diferentes mídias, as quais produzem universos aparentemente medievais como fundo para as suas tramas. Entretanto, entende-se que estes espaços são meras representações, não comportando a diversidade de experiências do período e, consequentemente, dando margem para a colocação de estereótipos. Estas representações são vistas dentro de um contexto de novo interesse por aspectos da Idade Média, e seus estudos se dão dentro do espectro do medievalismo. Este, caracterizado por Leslie Workman como o exame da aplicação de lógicas medievais para necessidades contemporâneas, atrai debates acerca de suas diferentes possibilidades de entendimentos e análises. Logo, este artigo pretende contemplar comunicações sobre as diferentes leituras do medievo no presente, dando foco especificamente para seus desdobramentos dentro da área da educação e da filosofia e, por consequência, suas possibilidades e possíveis problemas.

Palavras-Chave: Idade Média. Ensino de História. Medievalismo. Brasil Contemporâneo.

ABSTRACT

The contemporary interest in the Middle Ages can be seen through the success of different media, which produce apparently medieval universes as a background for their plots. However, it is understood that these spaces are mere representations, not accommodating the diversity of experiences of the period, and consequently allowing for the placement of stereotypes. These representations are seen within a context of new interest in aspects of the Middle Ages, and their studies are within the spectrum of medievalism. This, characterized by Leslie Workman as the examination of the application of medieval logics for contemporary needs, attracts debates on its different possibilities of understanding and analysis. Therefore, this paper aims to contemplate communications about the different readings of the medieval in the present, specifically focusing on its developments within the fields of education and philosophy, and consequently, its possibilities and potential problems.

Keywords: Middle Ages. History Education. Medievalism. Contemporary Brazil.

¹ Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: souza.carolinaramos@gmail.com

² Graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Mestranda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: daniela.ar@aluno.ufop.edu.br

³ Doutorando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas – Unifal -MG. E-mail: ederson_vasconcelos@hotmail.com

⁴ Graduado em História e Mestrando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: otoni22@gmail.com

INTRODUÇÃO

As pesquisas e os estudos sobre a Idade Média na contemporaneidade brasileira estão crescendo exponencialmente. Tal amplificação é fruto do desenvolvimento de grupos de pesquisa, como, por exemplo, Meridianum (Núcleo Interdisciplinar de Estudos Medievais), LEME (Laboratório de Estudos Medievais), PEM (Programa de Estudos Medievais), NEVE (Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos), entre outros, e também da realização de eventos nacionais e internacionais que visam explorar a temática medieval, bem como o interesse de docentes sobre o medievo. No entanto, essa perspectiva ainda é muito recente em terras tupiniquins.

Em meio a esse cenário, podemos levantar algumas indagações: quando a Idade Média passou a ser pensada no Brasil? Qual o motivo de se estudar um contexto histórico que não tivemos em nosso país? Qual é a visão dos medievalistas brasileiros sobre a Idade Média? Por que no Brasil é enraizada uma cultura historiográfica francesa que aborda o período? É possível pensar em diferentes medievos? Como as mídias modernas (vídeo games, filmes, seriados, entre outros) retratam esse contexto histórico? Desta forma, nosso objetivo neste trabalho é buscar responder quais questões são os alicerces de nossa pesquisa.

Logo, pretendemos discutir quais são as formas de utilização das mídias digitais e das diversas representações do passado medieval dentro do ambiente da sala de aula, seja através da sugestão dos professores ou pelo interesse orgânico dos alunos sobre o tema. Ainda, é de suma importância para esta proposta compreender também os limites da utilização dessas ferramentas, os possíveis problemas a serem encontrados ao longo do processo educacional que envolve o passado medieval e, partindo desses pontos, maneiras de transpô-los de forma inovadora.

É interessante ressaltar que essas representações do medievo são, também, resultado de narrativas construídas pela academia, questão pautada por Patrick Geary em uma das teses de seu livro “O Mito das Nações” (2005). Usando essa lógica, percebe-se a exaltação de aspectos nacionalistas na construção do medievo, que servem especificamente à construção de uma Idade Média europeia, masculina e branca. De acordo com Andrew B.R Elliott (2017), esses construtos são apropriados pela mídia, simplificados e veiculados através de diferentes produções, dando espaço para narrativas que não pretendem apresentar o passado medieval por si só, mas suas interpretações com base em questões do presente.

Na prática, é possível perceber que a Idade Média é frequentemente representada como um período de violência, pobreza e pestes, mas também como um período nostálgico, que deve ser resgatado por suas supostas qualidades opostas à Modernidade. A narrativa segundo a qual o período era violento e obscuro e, portanto, belo, possui força e atrai aqueles que usam a ideia da Cavalaria e das Cruzadas como justificativa para ataques no presente, como os ocorridos na Noruega, em 2011, e na Nova Zelândia, em 2019. Uma possibilidade de análise é buscar compreender que tipo de demandas são feitas em relação ao medieval, seja pela ótica popular, acadêmica ou política. Exemplos disso incluem a apropriação do medieval pela extrema direita, a banalização medievalesca pela mídia e a pertinência de estudar representações, e não apenas fontes do passado.

Essas questões colocam o medievalismo no centro de discussões contemporâneas, que precisam ser estabelecidas para uma compreensão real dos usos (e abusos) do passado medieval no presente. Portanto, é necessário debater e se aprofundar na tentativa de compreender os diferentes usos do passado medieval em sua posteridade para construir novas perspectivas capazes de englobar as várias Idades Médias. Isso abre espaço para que o entendimento do período não seja pautado apenas pelas fontes tradicionais, mas também por representações que, desenvolvidas, tragam diversidade de entendimentos sobre o período, incluindo críticas e demandas sociopolíticas do presente.

A IDADE MÉDIA NO BRASIL - DESENVOLVIMENTO E PESQUISA

Buscando responder nossas primeiras indagações. Quando a Idade Média passou a ser pensada no Brasil? Qual o motivo de se estudar uma baliza temporal que não tivemos em nosso país? Qual a visão dos medievalistas brasileiros sobre a Idade Média? Fizemos um levantamento historiográfico que tangencia essas questões. Encontramos os trabalhos dos historiadores André Luis Pereira Miatello (*A História Medieval na graduação em História: da pesquisa à docência*), Néri de Barros Almeida (*A História Medieval no Brasil*) e Marcelo Cândido da Silva (*A Idade Média e a América Latina*), os quais buscam compreender como o período da Idade Média vem sendo organizado, pensado, debatido e interpretado em localidades fora do velho continente.

Tomando como direcionamento os trabalhos de Silva (2018), Almeida (2013) e Miatello (2017), é possível compreender como se deu o desenvolvimento e a afirmação da

medievalística no Brasil, e como, atualmente, vêm se ampliando as pesquisas sobre a Idade Média em Terra de Vera Cruz. Os estudos referentes ao período medieval se desenvolveram juntamente com a universidade pública em nosso país, bem como com os cursos de História em território nacional. O objetivo desta construção acadêmica, segundo Néri de Barros Almeida (2013, p. 4), está relacionado com “o nascimento das universidades fora do contexto da tutela imperial e num momento de euforia modernizadora permitiu que a história aí produzida fosse concebida dentro de registros que extravasavam a perspectiva nacional”. Ou seja, assim como no velho continente, o desenvolvimento da História é fruto das perspectivas nacionalistas.

Desta forma, a produção e compreensão dos estudos sobre o período medieval no Brasil podem ser indagados, questionados e, até mesmo, negados, uma vez que em Terras de Vera Cruz não tivemos uma baliza temporal correspondente ao período medieval, pois só nós afirmamos como território com o advento da História Moderna e a chegada dos europeus em solo americano. Através desta perspectiva, podemos pensar o porquê se questiona o estudo da História Medieval no Brasil. Para o historiador André Luís Pereira Miatello (2017), é fundamental estudar o período medieval, pois, segundo o autor:

Deixando de lado a estupidez de se pensar que estudar história significa estudar “a minha história” ou o que com ela tem alguma referência, temos de notar, caso seja inteiramente comprovado o acontecimento descrito, a ainda mais ridícula opinião de que a “história da Espanha medieval” (sic) não tem nada que ver com a história do Brasil. Para responder a isso, basta recordar, como o fazem muito bem Bastos e Rust, o debate historiográfico travado na década de 1960, quando Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães discutiam a política de terras no Brasil, oriunda do processo colonizador, e atribuíam o subdesenvolvimento do país ao sistema de dominação feudal trazido para as Américas por Portugal e Espanha (!). No fundo, não dá para saber se o reducionismo contido na opinião de quem acha que gastar dinheiro público com um estudo supostamente pouco ligado ao Brasil tem a ver com a História do Brasil, em si, ou com posturas acadêmicas (ou políticas?) que comandam nossos departamentos. [...] os estudos medievais ajudaram a garantir o espaço da pluralidade que esteve no projeto fundador da universidade, e a garantir que a nossa historiografia conseguisse conectar a História do Brasil na perspectiva da história do mundo. (MIATELLO, 2017, p. 76 – 77).

Partindo da ideia defendida por Miatello (2017), é possível entender que não temos uma história de maior ou menor relevância, mesmo ela não fazendo parte do nosso passado. Desta forma, podemos usar a célebre passagem de Marc Bloch (2001, p. 54): “já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”. Ou seja, a função do historiador é estudar a humanidade, independente de localidade, período histórico, ou movimentos políticos e culturais. Desta maneira, independente se tivemos ou não a baliza temporal, nos é permitido desenvolver, pensar, questionar o período histórico.

Marcelo Cândido da Silva (2020) pensa que a Idade Média é fundamental para ser compreendida na América Latina. O fato de não termos conhecido um período medieval não nos protege dos mitos das origens e da instrumentalização deles com fins políticos. Por isso mesmo, o estudo das sociedades medievais, bem como dos usos e da recuperação da Idade Média, se impõe como uma necessidade. Desta maneira, podemos pensar a importância do estudo da Idade Média no Brasil, uma vez que não carregamos os estigmas de uma História nacional, e também podemos ter uma visão holística sobre a história europeia, pois não estamos inseridos nesta localidade.

AS TRADIÇÕES MEDIEVAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Ao verificarmos os motivos do estudo da Idade Média no Brasil, percebemos que boa parte dos trabalhos sobre o medievo busca tangenciar uma perspectiva de compreensão focada na História da França. No entanto, nos cabe indagar o motivo pelo qual o passado de nossos colonizadores está ausente do nosso ensino de história, e por que as tradições feudais estão tão enraizadas no ensino de história medieval no Brasil.

Para nortear tais questionamentos, nos embasamos no artigo “Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica”, no qual o historiador Mário Jorge da Motta Bastos teve como objetivo entender o desenvolvimento daquele período histórico em terras brasileiras. Bastos (2016) explorou as primeiras traduções, para o português, de obras historiográficas publicadas em território nacional, bem como apresentou os primeiros trabalhos de pesquisa, entre os quais teses e dissertações aqui produzidas, assim como a formação do primeiro programa de pós-graduação e a fundação da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM). Por último, o autor analisou como os estudos medievais se encontram hoje na contemporaneidade.

O desenvolvimento da pesquisa em história, dos grupos de pesquisas e aulas sobre a temática medieval nas universidades brasileiras estão diretamente relacionados aos feitos históricos marcantes da história recente do país, como a era Vargas, as tensões antes do golpe civil-militar de 1964, os anos de chumbo e a perseguição após a chegada dos militares no poder, bem como a volta da democracia em 1985. A formação dos estudos medievais no Brasil recebeu muita influência de historiadores, antropólogos e sociólogos europeus, que se dispuseram a vir para o país a fim de desenvolver tal conteúdo.

Assim, em 1934, foi criada a primeira instituição que abrigava a História Medieval em seus quadros, a Universidade de São Paulo, favorecida por missões científicas originárias da Alemanha, da Itália e, em especial da França, integrada por futuros expoentes da academia como Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss, entre outros. (BASTOS, 2016, p. 3).

Como demonstra Bastos (2016), as formações dos primeiros estudos estão ligadas a grandes historiadores, os quais revolucionaram a historiografia com o desenvolvimento dos *Annales*. Com o passar do tempo, foi possível perceber “a orientação marcante francesa que caracterizou a nossa historiografia desde os seus primórdios” (BASTOS, 2016, p. 4). Assim, com base e orientação desses grandes nomes das ciências humanas, foram desenvolvidas as primeiras pesquisas no Brasil, dentre as quais a tese pioneira foi a de Eurípides Simões de Paula, em 1942, e, em seguida, foi publicado o trabalho de Pedro Moacyr Campos, em 1945. Campos foi o primeiro professor brasileiro de história medieval na Universidade de São Paulo, em 1950.

Após esses passos iniciais das pesquisas e dos estudos em história medieval, tivemos uma grande paralisação nesse desenvolvimento devido aos problemas causados pela ditadura civil-militar após 1964. Durante o contexto do militarismo no Brasil, as disciplinas ligadas às ciências humanas foram deixadas de lado, sendo substituídas pelos estudos sociais. Dessa forma, tivemos uma estagnação nas pesquisas no campo da produção histórica e da historiografia nacional, o que foi retomado com a redemocratização, em meados de 1980.

Inicialmente, a busca foi traduzir os textos produzidos na Europa, principalmente a produção desenvolvida pela terceira geração dos *Annales*. A chegada dessas pesquisas historiográficas em terras brasileiras foi abordada por Bastos:

A partir de meados dos anos 1980, marcados por uma verdadeira “procura da Idade Média” decorrente de uma “nova missão intelectual francesa chega ao Brasil!” Graças, inicialmente, às traduções portuguesas, a Nova História francesa invadiu, enfim, o meio acadêmico brasileiro. Georges Duby, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, entre outros, tornaram-se referências obrigatórias nas bibliotecas dos cursos universitários, em especial das disciplinas relativas à História Medieval, que passou a suscitar o interesse crescente dos estudos (BASTOS, 2016, p. 4).

Como nos demonstra Bastos, a grande presença dos medievalistas franceses da terceira geração dos *Annales* revolucionou a historiografia brasileira. Após o período de chumbo, ou durante a ditadura civil-militar, tais pesquisas foram tomadas como referências para o desenvolvimento dos estudos, no Brasil, sobre o período medieval. Com tais influências, foi fundado, em 1988, o primeiro programa de pós-graduação dedicado aos estudos de história antiga e medieval, na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Já adentrando na década de 1990, especificamente em 1996, tivemos a fundação da ABREM, a qual possibilitou o contato entre os medievalistas brasileiros. No entanto, aqueles pesquisadores foram influenciados pela terceira geração dos *Annales*, integrada por grandes historiadores que buscavam entender o medievo francês, e pelas primeiras pesquisas ligadas às tradições feudais feitas no Brasil. Foi natural que as pesquisas em história ibérica medieval tenham ficado em segundo plano devido: a) à grande influência do movimento dos *Annales*; b) às primeiras traduções da historiografia medieval francesa para o português; c) aos cursos de pós-graduação pautados nas pesquisas desenvolvidas pelos *Annales*. Tomando como base esses fatores, fica evidente o motivo pelo qual as raízes feudais francesas estão entrelaçadas com as pesquisas, estudos e ensino de história do medievo no Brasil.

ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE IDADE MÉDIA NO BRASIL: NORMATIZAÇÃO E DISPUTAS A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas para a educação é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, desenvolvida pelo Ministério da Educação. Embora homologada recentemente, já estava prevista na constituição do Brasil de 1988, no artigo 210º. Outros marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), sustentam a elaboração da BNCC. A Base começou a ser elaborada em 2014 a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), e tornou-se pública em setembro de 2015, gerando inúmeros debates. A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, e a base para o Ensino Médio, em 2018.

De acordo com o texto apresentado na introdução do documento, a BNCC tem caráter normativo e objetiva definir um conjunto de aprendizagens essenciais, ao qual todos os alunos devem ter acesso nas etapas da Educação Básica. Além disso, devem ser a referência na formulação dos currículos das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, sejam elas escolas públicas ou privadas. Por outra parte, a BNCC visa contribuir para um alinhamento das demais políticas educacionais nas esferas federais, estaduais e municipais, referentes à formação de educadores, à avaliação, elaboração dos conteúdos educacionais e também quanto aos critérios estruturais adequados à aprendizagem.

Ainda de acordo com o exposto no documento, a ideia é superar uma fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo a colaboração entre as esferas de governo (federal, estadual e municipal), de modo que garanta o acesso e a permanência nas instituições de ensino, com um patamar comum de aprendizagem aos estudantes. Partindo deste ponto, a BNCC estabelece dez competências gerais e as habilidades da educação, que unem os âmbitos pedagógicos, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento. A partir disso, tem como propósito direcionar a educação do país em uma formação humana integral, construindo uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Neste tópico, pretendemos discutir como o principal documento normativo da educação básica no Brasil sugere que deva ser o estudo da História Medieval. Por ser um documento extenso e, como apontamos no início, gerador de debates, optamos pela análise do capítulo que compreende o Ensino Fundamental - Anos Finais, o qual trata das etapas de 6º ao 9º ano. Pensar em como é proposto o ensino de História Medieval a partir do principal documento normativo da educação brasileira mostra-se fundamental para uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira no que tange aos estudos do medievo, embora seja difícil falar sobre uma “realidade educacional brasileira”, não só devido à extensão do país, com suas regionalidades e culturas diversas, mas principalmente devido às desigualdades socioeconômicas.

A proposta da BNCC é a de possibilitar uma equivalência dos conteúdos trabalhados nas redes de ensino. Certamente não é um problema que caracteriza só o Brasil e, embora não seja nosso principal foco, é preciso pincelar as problemáticas que envolveram os debates a respeito da elaboração da Base e de sua prática. Um outro ponto a ser pensado reside no fato de que as produções e estudos a respeito da BNCC e seus resultados estão sendo construídos, visto que tanto a elaboração quanto sua prática são recentes.

A primeira versão da Base, relativa ao conteúdo de História, foi apresentada no ano de 2015, e levantou debates, sobretudo entre a comunidade disciplinar. Já em 2016, com uma nova comissão, foi apresentada uma versão mais conteudista, na qual se destaca a presença de uma visão eurocêntrica a respeito da História do Brasil. A última versão foi promulgada em 2017 com poucas alterações. Cabe-nos perguntar as possibilidades de estudos sobre História medieval que, em nosso caso, diz respeito ao Ensino Fundamental nos anos finais. Nesse sentido, tendo em vista que a adequação à BNCC para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais estava prevista para o ano de 2020, talvez agora possamos começar a perceber os resultados dessa política normativa (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021).

Os professores Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira publicaram, em 2016, um artigo tratando sobre a BNCC e a Idade Média nos currículos escolares, e analisaram as duas primeiras versões do documento, divulgadas em 2015 e 2016. Além dessa análise, os professores trataram de apresentar a perspectiva de estudiosos do medievo brasileiros. Juntamente com a já mencionada característica eurocêntrica, notada sobretudo na segunda versão (2016), na qual se retirou conteúdos relacionados à Antiguidade e à Idade Média, Teixeira e Pereira (2016) apontam o posicionamento da ABREM (Associação Brasileira de Estudos Medievais), que defendeu o estudo da Europa medieval sem uma posição conservadora em relação ao Ensino de História. Para os autores:

[...] o não privilégio dado à história europeia é justamente o ponto alto da versão preliminar do texto da BNCC, pois tal posição reflete um longo período de disputas no campo do ensino de História que se estendeu desde os anos 80 e que contempla uma forte crítica ao que se chamou de eurocentrismo (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 21).

Sendo assim, segundo os professores, a versão de 2015 foi, sem dúvidas, importante para a construção do pensamento histórico, entretanto, após retirarem o conteúdo da Idade Média, eliminaram a possibilidade de pensar o passado de modo mais questionador. Na opinião dos autores, a segunda versão, apresentada em 2016, trouxe o conteúdo de privilégio europeu com o caráter estereotipado em relação à Idade Média, com preconceitos e desatualização historiográfica (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016). Teixeira e Pereira (2016) apresentam, ainda, algumas possibilidades de entrada da Idade Média no currículo de História para a construção de um ensino voltado à alteridade, tais como: a questão do Islamismo nos diferentes acontecimentos contemporâneos em relação ao Oriente Médio; a questão de gênero no extremo Oriente; e, também, as residualidades do mundo ibérico como canções e festas, a Folia de Reis e o Natal. Os autores defendem que o ensino da Idade Média permite pensar historicamente para estudar o diferente (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016).

O documento final da BNCC, homologado em 2017, encontra-se dividido por etapas de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. No caso do Ensino Fundamental, o texto normativo divide-se também pelas grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A BNCC atribui como característica o aprofundamento e autonomia para os/as estudantes na etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, sobretudo por lidar com um momento de transição entre infância e

adolescência. De acordo com o documento, é no decorrer do Ensino Fundamental - Anos Finais que:

[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 60).

Ao introduzir as competências específicas da História para o ensino fundamental, o documento apresenta também o papel que a disciplina possui nessa etapa do ensino. Nesse momento, o documento traz o conhecimento sobre o passado como um conhecimento do presente, elaborado por diferentes sujeitos. Em seguida, aponta o papel do historiador como aquele que:

[...] indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundamentam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2017, p. 397).

A partir desse ponto, a História é vista como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola, partindo de questões originárias do tempo presente, de modo que o passado deve ser o impulsionador da dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, dialogando com o tempo atual. O documento apresenta, como ponto de interesse no conhecimento histórico, a capacidade de formação com a qual indivíduos construíram, com suas diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo que viveram e vivem, bem como suas instituições e organizações sociais. Além disso, traz como fundamental para se pensar o ensino de História:

[...] considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2017, p. 399).

A ideia, a partir desse ponto, é que tanto professores quanto alunos sejam capazes de produzir conhecimentos históricos nas escolas, desempenhando o papel de agentes e assumindo o que o documento denomina como “atitude historiadora” frente aos conteúdos propostos. Para

que isso ocorra, o documento traz, como medidas, os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, meios capazes de estimular o pensamento (BRASIL, 2017). A BNCC explica cada um desses processos e como atingi-los, contudo, embora seja uma temática relevante para debate, não é nosso objetivo principal no momento.

Como apontamos inicialmente, o nosso principal foco seria mostrar o que o documento traz a respeito da Idade Média. Nesse sentido, a BNCC divide cada uma das disciplinas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, e traz três procedimentos básicos para o Ensino Fundamental - Anos Finais para História. Como primeiro procedimento, o texto traz o seguinte:

Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico (BRASIL, 2017, p. 401).

O que chamou atenção neste ponto é o destaque aos “*eventos considerados importantes na história do Ocidente*”. Podemos dizer que, quando um documento normativo propõe tal foco, mesmo que em seguida aponte para um reconhecimento de realidades diversas, reforça o ensino-aprendizagem de versões estereotipadas em nosso sistema de ensino. Anteriormente, apontamos os argumentos dos professores Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira acerca da segunda versão da BNCC, a partir da qual os autores apontam temas que poderiam oferecer perspectivas históricas mais diversas ao ensino de História. Quando se trata do medievo, na etapa do Ensino Fundamental-Anos Finais, o período está presente somente no 6º ano e de modo bem reduzido, como podemos notar a seguir. É válido reforçar que, da segunda versão para a última da BNCC, não houve grandes mudanças no que se refere à abordagem da Idade Média. A seguir, apresenta-se um quadro, elaborado a partir da proposta da BNCC.

Novamente, fazendo referência ao artigo de Teixeira e Pereira (2016), devemos ter em mente a amplitude de possibilidades a serem alcançadas através dos estudos a respeito do medievo. Tais possibilidades tornam-se mais amplas do que pensar sobre eventos ocorridos no citado período, e permitem uma análise de discursos midiáticos, entendimento de questões conflituosas entre Ocidente e Oriente, relações de gênero e o constante interesse da população, de modo geral, pela ficção (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016). Não é raro encontrar filmes, séries e jogos que remetem a um passado supostamente medieval, inclusive há alguns conceitos como

medievalística, medievalidade, medievalismo e neomedievalismo, os quais abrem caminho para pensar os usos do passado medieval.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Imagem 1: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b. (p. 420-421)

ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS MÍDIAS FRENTE À REALIDADE BRASILEIRA

Em linhas gerais, cabe agora refletir sobre as questões referentes ao ensino de História considerando a conjuntura do tempo presente. Dentre os desafios que se apresentam diante da tal empreitada, é necessário considerar o âmbito das responsabilidades que envolvem o ensino de História frente à perspectiva da história do Brasil, além de analisar as condições de efetividade a partir do cotidiano das instituições educacionais e das condições de trabalho de educadoras e educadores. Para tanto, não pode ser deixada de lado a atual dimensão pandêmica, a qual afeta toda a sociedade ao redor do mundo, em diversas proporções.

Diante de tal perspectiva, é fundamental pensar sobre a responsabilidade do ensino de História no Brasil, um país construído a partir de uma idealização de modelos eurocêntricos e, da mesma forma, desenvolveu-se em meio à negação de suas realidades. Tomando como ponto de partida o consenso historiográfico de que a emancipação foi alcançada devido aos interesses das elites locais, diferentemente de qualquer outra nação do continente americano que passou pelo colonialismo europeu, o Brasil adotou a monarquia, cujo imperador era herdeiro do trono português e detentor do poder moderador. Tal poder lhe atribuía uma certa dimensão absolutista, pois abalava o equilíbrio entre os poderes do Estado recém-criado. Isso sem contar as permanências das estruturas coloniais, tendo em vista a manutenção da escravidão e a exclusão da maior parte da população da vida política do país.

Durante o período do império, outro aspecto a se destacar foi a manutenção da ausência de um sistema educacional amplo e irrestrito, capaz de garantir o direito social aos conhecimentos letrados, os quais se mantiveram restritos à elite brasileira. Assim como os interesses que levaram à independência, percebe-se que a História serviu às preocupações das elites de construir aquilo que idealizaram ser a nação brasileira. Mais uma vez, as massas foram mantidas à distância e o ensino de História tinha como papel estabelecer os aspectos fundamentais de uma identidade comum com a institucionalização da memória oficial ditada pela classe dominante. Tentava-se, portanto, determinar um tipo ideal, projetando um protótipo de “cidadão nacional” em um território marcado pelas condições sociais desiguais de seu povo através de um processo de dissimulação dessas desigualdades.

Em vias contrárias ao que se poderia esperar, a abolição da escravidão, em 1888, e a transição para a república, em 1889, não romperam com as estruturas dominantes, muito pelo contrário, serviram para garantir a permanência dessas. O fim do sistema escravista não representou a inclusão da população negra à sociedade brasileira, pois optou-se pela manutenção da dissimulação das desigualdades raciais possibilitada pelo discurso atraente do mito da democracia racial ao invés de se responsabilizar pela utilização da exploração da mão de obra africana e afro-brasileira pós-independência. Em uma perspectiva a longo prazo, esse viés, apresentado por Gilberto Freyre, permitiu atribuir um caráter benigno à escravidão no Brasil, bem como perpetuou o racismo estrutural e criou barreiras para que se estabelecessem, de fato, políticas públicas para o combate ao preconceito e à desigualdade racial no país – afinal, como poderia haver racismo em um país marcado pela miscigenação?

Ao omitir o caráter violento no qual tal miscigenação foi estabelecida, negou-se às gerações futuras das populações negras a formação de sua própria identidade:

O menino negro pobre, duplamente segredado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica, dentro da qual, afinal, ele vive. (PINSKY, 2018, p.19-20).

Novamente, não foram estabelecidas políticas públicas efetivas voltadas ao desenvolvimento de um sistema educacional brasileiro. Nesse período, começava a se construir os primeiros passos de uma política educacional estatal. No caso do papel social da escola, no momento em questão, assim como nos períodos anteriores à república, sua função era preencher os quadros da política e da administração pública, formando aqueles que seriam os responsáveis por gerenciar o país. Dessa forma,

(...) procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar que a educação escolar existe, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. (ROMANELLI, 2020, p. 47).

Este configura-se como mais um exemplo da série de equívocos que marcam a narrativa histórica que permanece presente no Brasil atual, típico de um país acostumado a conciliar ao invés de transformar. Além do racismo, a inexistência de um projeto de educação nacional e a exclusão do povo das decisões políticas podem ser consideradas mecanismos utilizados por princípios autoritários que constantemente aparecem na história do Brasil. Não são poucos os episódios em que o Estado brasileiro, governado pelas e para as elites economicamente dominantes, abusou do uso legítimo da força física, cuja estrutura está condicionada ao que Max Weber (1982) caracteriza como domínio organizado, tendo como perspectiva a premissa de que o Estado moderno é a única comunidade humana a deter o direito – no sentido jurídico – do uso da violência. Observando de um panorama mais abrangente, esse poder exclusivo do Estado tem por objetivo organizar e proteger o território nacional.

Infelizmente, quando se pensa em Estado e nas Forças Armadas, a experiência histórica brasileira corrobora a evidência do uso da violência contra a sociedade pela qual estes deveriam zelar e proteger. Não são poucos os movimentos populares que reivindicavam a transformação da ordem vigente: pode-se mencionar as lutas abolicionistas, os movimentos trabalhistas, as lutas por direito à terra, a resistências contra os governos autoritários – como no Estado Novo

(1937-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985). No entanto, no Brasil, o povo é só mais um inimigo de um Estado que banalizou o uso da violência, tornando-a diária.

O último ciclo ditatorial brasileiro não só colaborou para a trivialidade do abuso da autoridade estatal, como também criou justificativas para tais ações. A conjuntura internacional da Guerra Fria e a soberania estadunidense sobre a América Latina refletiram no contexto nacional, uma vez que os fantasmas do comunismo, da subversão e da anarquia assombravam o país. Nesse momento, a violência apresentava-se como um mal necessário e justificável nos discursos de grupos que viam seus privilégios ameaçados pela efervescência de movimentos sociais e de propostas políticas surgidas como uma alternativa de ruptura para as estruturas dominantes. O golpe de estado de 1964 foi o meio encontrado para garantir a ordem – social, política e econômica, estabelecida historicamente no Brasil.

Se, por um lado, a Era Vargas (1930-1945), com a Constituição de 1934, inaugurou a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação capaz de organizar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis; por outro, o Estado Novo tutelou políticas educacionais que visavam transformar o sistema educacional em um instrumento eficaz de manipulação e controle das massas populares. Outro aspecto a se destacar é o alinhamento da educação voltado para os interesses econômicos do projeto de industrialização do país e da consolidação dos interesses político-econômicos do sistema capitalista. Assim,

Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior. O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. (FREITAG, 1980, p. 53).

No que se refere à Ditadura Militar (1964-1985), ocorreu a normatização da educação brasileira por meio da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Vale destacar que as Forças Armadas atuavam como uma espécie de “poder moderador”, intervindo nas questões políticas da república por meio de golpes, com a ausência da participação popular, tendo assumido o protagonismo do poder político brasileiro a partir de 1964, rompendo, desse modo, com as estruturas democráticas em vias de desenvolvimento, restringindo e controlando as liberdades civis, políticas e sociais dos cidadãos brasileiros. Passaram-se 21 anos até o país ter outra oportunidade de romper com a lógica do autoritarismo. Com a redemocratização, respaldada na premissa de conciliação prometida pela Lei da Anistia, vislumbrou-se a esperança

de construir um Estado democrático com bases sólidas, tendo a Constituição de 1988 como um prelúdio à cidadania. Os anos de barbárie ficariam para trás, os porões da ditadura teriam sido desmantelados e a subversão vencida, abrindo espaço para grandes expectativas quanto ao futuro do país – quem dera.

Depois da monstruosidade vivida em tempos de autoritarismo, não há nação que saia ileso, afinal, as fraturas na sociedade brasileira foram profundas e seus fragmentos continuam espalhados, pois sempre há alguém que se recusa a esquecer. Não se trata de revanchismo, pelo contrário, consiste na consciência histórica da importância moral de um passado recente tão obscuro que segue enevoando na memória coletiva nacional. Se a história tem o seu papel na formação da identidade nacional, não se pode selecionar qual história será contada e qual será deixada de lado, haja posto que o conhecimento e a busca pela verdade configuram-se como uma ameaça para a regressão à barbárie. Em *Educação após Auschwitz*, Theodor W. Adorno (2020), ressalta o papel da educação após a experiência do nazismo e dos campos de concentração. Segundo ele,

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas. (ADORNO, 2020, p.119).

Para tanto, Adorno (2020) defende a educação como ferramenta fundamental no combate à monstruosidade que governos autoritários são capazes de cometer, como a experiência do nazismo, no qual o valor da vida humana é relativizado, e alguns tantos são classificados como desprovidos desse direito primordial à existência.

Nessa perspectiva, o ensino de história aparece como um espaço de privilégio para a construção da tomada de consciência coletiva, pois tem como princípios primordiais o diálogo, a crítica e o conhecimento amplo das conjunturas históricas. Ao abordar a temática da ditadura militar no Brasil ou qualquer outra experiência de autoritarismo, o educador-historiador tem a responsabilidade de trabalhar por intermédio da argumentação explicativa e demonstrativa, da qual os educandos devem participar, incentivando a capacidade destes de pensar sob um prisma crítico. O educando deve, portanto, participar ativamente da análise crítica dos fatos referentes

a contextos autoritários, uma vez que a educação só será realmente libertadora se construída tendo a práxis como premissa, em que teoria e prática atuam lado a lado.

Não se trata de neutralidade, sobretudo quando a questão são os direitos humanos. Se um Estado de exceção é capaz de criar poderosas memórias de si mesmo, cabe ao educador-historiador problematizar tais memórias, as quais constroem seus mitos de ordem e progresso. Uma das alternativas mais sólidas a isso é o desenvolvimento de uma educação para os direitos humanos como postura que se contraponha, por exemplo, às migalhas da ditadura que assombram as instituições democráticas e a sociedade como um todo.

Pensando na atual conjuntura brasileira, não se pode ser inocente, considerando o contínuo desmantelamento das instituições de ensino e da educação em geral – desvalorização do professor, evasão escolar, falta de investimento e políticas públicas. No dia a dia da sala de aula, a educação para os direitos humanos vai de encontro a uma realidade desumana, característica de uma sociedade marcada por profundas desigualdades, na qual a monstruosidade não espanta porque virou rotina. Após os anos de autoritarismo, o Brasil segue sendo um país onde a violência é constante e está presente nos espaços públicos e privados à luz do dia.

Compreender as origens dessa violência sistêmica é uma oportunidade de desmantelar os vestígios deixados como herança pela ditadura, abrindo espaço para que se construa uma sociedade na qual nenhum tipo de barbárie seja tolerado. Por isso, segundo Marcos Silva (2016, p. 71), a “prática do ensino crítico de história é uma faceta da luta contra a ditadura que precisa ser mantida, inclusive quando não se fala diretamente a respeito do tema”. Se Adorno (2020) clamava por uma educação que construísse barreiras para que Auschwitz não se repita como algo primordial à sua geração, que a sociedade brasileira constituída por civis e militares seja capaz de estabelecer como princípio fundamental a exigência de que não se repitam experiências como a de Inês Etienne, de que não existam mais casas de conveniências, como a “Casa da Vovó” (DOI-CODI) ou a Casa da Morte de Petrópolis.

Diante de tal discussão, deve-se, ainda, pensar: como o uso das mídias digitais podem ser instrumentos no processo educacional voltado para o ensino de História? Na era da globalização digital, educadoras e educadores das diferentes áreas do conhecimento precisam analisar quais mudanças e adaptações curriculares podem e devem ser estabelecidas para que essas novas ferramentas sejam agentes positivos na construção dos saberes pedagógicos. Além disso, é preciso considerar em que medida as instituições educacionais, públicas e privadas,

garantem o acesso a tais recursos para educadoras e educadores, assim como para educandos e educandas.

A utilização de vídeos – seja no formato de filmes de longa metragem ou, ainda, de curta metragem – têm sido um recurso de apoio em sala de aula para educadores e educadoras, garantido pela evolução dos recursos tecnológicos e, como tais, já se fazem presentes nas escolas. Dessa maneira, educadoras e educadores precisam encontrar a forma adequada de explorar em vídeos os conteúdos a serem estudados no ambiente escolar. É importante ressaltar que essa estratégia não pode se manter restrita a uma disciplina em si, pois compreende-se que um filme tende a possibilitar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que em sala de aula não se ensina apenas conhecimentos científicos, pois a escola consiste em um espaço de construção de valores sociais fundamentais que serão levados para a vida em sociedade.

Outro fator a ser considerado é a dimensão voltada para a formação continuada do corpo pedagógico brasileiro. É de conhecimento geral que ser uma educadora ou um educador representa um papel fundamental na formação da sociedade brasileira, pois corresponde a uma profissão que trabalha diretamente com a formação de conhecimentos voltados aos saberes letrados e à formação cidadã de sujeitos que constituem uma dada sociedade. No entanto, dado ao histórico de negligências do Estado e da sociedade em relação à figura da professora e do professor, o qual se manifesta através de baixos salários e do sucateamento de políticas públicas no setor educacional, como garantir que tais profissionais tenham recursos hábeis – tempo e dinheiro – para investir em sua própria formação e atualização?

Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor. (SOUZA, 2011, p. 3).

No que se refere ao corpo discente, existe uma grande diversidade em relação aos recursos tecnológicos que educandos e educandas têm acesso quando se pensa na profunda desigualdade social presente na sociedade brasileira. O contexto pandêmico acabou por escancarar essa realidade no momento em que as escolas precisaram ser fechadas devido às questões sanitárias. Nesse contexto, a escola pública teve de adotar os Planos de Estudo Tutorado (PET), através da criação de conteúdos disciplinares produzidos por educadoras e educadores para que cada estudante tivesse a possibilidade de se dedicar aos estudos dentro da

sua própria casa – o qual muitas vezes exigia um acesso à internet para que se concretizasse. Enquanto isso, a escola privada garantiu a manutenção das aulas por meio do ensino remoto, com aulas sendo ministradas online por meio de plataformas de videoconferências, como o ZOOM, o Google Meet ou o Microsoft Teams. Dessa forma,

Durante muito tempo a educação na escola, foi definida por uma metodologia pedagógica ancorada em processos baseados na replicação de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar, chamada simplesmente de “tradicional” perdeu o seu sentido em um tempo em que a informação está ao alcance de um ou dois toques, na palma da mão. (PETRY, 2020, p. 33)

A pandemia da COVID-19 fez com que a escola se transferisse para as casas de educadoras / educadores e educandas /educandos por meio do uso da tecnologia – reservado àqueles que a ela têm acesso –, provocou a suspensão no espaço e no tempo que antes se dava no âmbito da escola. As aulas extrapolaram os muros das escolas e as paredes das salas de aula, e as famílias passaram a ter o acesso direto aos planejamentos dos professores, do currículo escolar, suas mediações, as metodologias adotadas – mesmo que isso não tenha ocorrido de forma ampla, irrestrita e igualitária. Para aqueles que a educação permaneceu como uma possibilidade, o recurso das mídias foi fundamental para garantir que, mesmo à distância, o processo de ensino-aprendizagem fizesse parte do cotidiano dos estudantes.

Dessa maneira, redes sociais, plataformas de videoconferências e vídeos/filmes tornaram-se uma articulação com a premissa de que a prática pedagógica que se utiliza do cinema tende a reforçar a ideia de que diferentes metodologias de princípios lúdicos possibilitam e favorecem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica. No caso específico do filme, deve-se ressaltar que este consiste em um recurso privilegiado para o ensino-aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de atividades que partem de conteúdos previamente planejados. Ainda, importa destacar que o uso de mídias em geral proporciona tanto a educadoras e educadores um amplo leque de estratégias metodológicas de ensino, as quais não só aumentam as chances de engajamento dos estudantes no próprio processo de ensino-aprendizagem, como também influenciam direta e positivamente a adaptação destes aos diferentes recursos digitais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ASSIS, Renata M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b.
- BASTOS, Mário Jorge da Motta. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. **Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 2-15, 2016.
- ELLIOTT, Andrew B. R. **Medievalism, politics and mass media: appropriating the Middle Ages in the twenty-first century**. Boydell and Brewer: Woodbridge, 2017.
- FRANCO, Alécia P.; MARTINS, Cinthya C. O. Narrativas históricas de jovens estudantes na internet: que cidadania é essa? In: GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- GEARY, P. J. **O mito das nações: A invenção do nacionalismo**. Ed. Paz e Terra. 2005.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- KIRCHNER, Elenice A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, A., MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- PETRY, Zaida J. R.; SILVA, Luiz A.; UGGIONI, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, A., MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- PINSKY, J. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **DOSSIÊ: Bases Nacionais e o Ensino de História embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de**

professores. Educ. rev. 37, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/#>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Marcelo Cândido da. Uma História Global antes da Globalização? Circulação e espaços conectados na Idade Média. **Revista de História**, v. 197, n. 0, p. 1-19, 09 set. 2020.

SILVA, Marcos. Aprender a Ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de História depois da Casa da Morte). In: In: GUIMARÃES, S. **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da EDUVALE**. Publicação Científica da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT. Ano IV, nº 06, nov. 2011-Periodicidade Semestral- ISSN 1806-6283.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

WEBER, Max. Política como vocação. In: GERTH, Hans; MILLS, Wright (eds.). **Max Weber: Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.