



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**EDUARDO REVELANTE NETTO**

**HOMENS E IMAGENS NO OCIDENTE MEDIEVAL: UMA PROPOSTA  
DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santa Maria – RS

2022

**EDUARDO REVELANTE NETTO**

**HOMENS E IMAGENS NO OCIDENTE MEDIEVAL: UMA PROPOSTA  
DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Mestrado  
Profissional em Ensino de História -  
Universidade Federal de Santa Maria  
como parte dos requisitos para o título de  
**Mestre em História** - Área de  
concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior.

Santa Maria, RS  
2022

**Eduardo Revelante Netto**

**HOMENS E IMAGENS NO OCIDENTE MEDIEVAL: UMA PROPOSTA  
DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Mestrado  
Profissional em Ensino de História -  
Universidade Federal de Santa Maria  
como parte dos requisitos para o título de  
mestre em História - Área de  
concentração: Ensino de História.

**Aprovado em 16 de setembro de 2022**

---

**Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Adriana Vidotte, Dra. (UFG)**

---

**José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho ocorreu, graças ao auxílio, a colaboração a compreensão de várias pessoas, ainda mais que ele foi realizado em grande parte em um contexto singular, de extrema adversidade, marcado pelo isolamento social, durante a pandemia de Covid-19. Assim, agradeço a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho e, de uma maneira especial, agradeço:

- ao meu orientador Prof. Dr. Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior pela orientação, por compartilhar seu conhecimento, pelo seu incentivo e confiança depositada.

- à banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Vidotte e Prof. Dr. José Martinho Rodrigues Remedi, por aceitarem dispor de seu tempo e pelas contribuições.

- à coordenadora do PROFHISTÓRIA-UFSM, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leonice Mourad, ao Prof. Dr. José Iran Ribeiro e aos demais professores do curso que contribuíram para a minha qualificação profissional.

- aos colegas do Virtù, Grupo de História Medieval e Renascentista da UFSM, pelas contribuições.

- à equipe diretiva da Escola José Adolfo Meister que viabilizou e incentivou a minha participação no mestrado. Assim como, os colegas e alunos que igualmente me incentivaram.

- à minha esposa Alice, as minhas filhas, Eduarda e Emelly, a minha mãe, Rosa, por me inspirarem, incentivarem a seguir em frente, a vencer os obstáculos e concluir o trabalho.

- à Universidade pública, gratuita e de qualidade por oportunizar a minha qualificação profissional.

## RESUMO

### **HOMENS E IMAGENS NO OCIDENTE MEDIEVAL: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

AUTOR: Eduardo Revelante Netto

ORIENTADOR: Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma proposta de um material didático e uma metodologia de ensino para a História Medieval na Educação Básica. Trata-se de uma atividade que visa o aprofundamento do conhecimento sobre o medievo, tendo como foco da atividade pedagógica o culto às imagens religiosas e as interações sociais decorrentes. O intuito é de que com o estudo das fontes textuais e imagéticas acerca da religiosidade da cristandade latina medieval, os alunos compreendam a complexidade das relações sociais, a heterogeneidade, a riqueza cultural, e as inúmeras *histórias* que compõem esse período histórico. Como parte da estratégia pedagógica, de maneira concomitante ao estudo medievo, os alunos estudarão o culto às imagens religiosas no município de Caibaté, objetivo é investigar se há reminiscências medievais na cultura local. A metodologia de ensino a ser empregada segue os pressupostos das metodologias ativas, a pedagogia de projetos, que instiga o protagonismo dos educandos. A tarefa final consiste na confecção, pelos estudantes, de infográficos sobre o culto às imagens religiosas no medievo e em Caibaté.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino de História Medieval. Culto às imagens religiosas.

## ABSTRACT

### HUMAN BEINGS AND IMAGES IN THE MEDIEVAL WEST: A PROPOSAL OF TEACHING MATERIAL FOR EDUCATION MEDIEVAL HISTORY IN BASIC EDUCATION

AUTHOR: Eduardo Revelante Netto

ADVSOR: Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior

This work aims to present a proposal for a teaching material and a teaching methodology for Medieval History in Basic Education. It is an activity that aims to deepen knowledge about the medieval period, with the focus of the pedagogical activity on the cult of religious images and the resulting social interactions. The aim is that with the study of textual and imagery sources about the religiosity of medieval Latin Christianity, students understand the complexity of social relations, heterogeneity, cultural richness, and the countless stories that make up this historical period. As part of the pedagogical strategy, concomitantly with the medieval study, students will study the cult of religious images in the municipality of Caibaté, the objective is to investigate if there are medieval reminiscences in the local culture. The teaching methodology to be used follows the assumptions of active methodologies, the pedagogy of projects, which instigates the protagonism of the students. The final task consists in the creation, by the students, of infographics about the cult of religious images in the Middle Ages and in Caibaté.

**Keywords:** Basic Education. Teaching Medieval History. The cult of religious images.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	11
2.1	OS INSTRUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA....	11
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL.....	23
23		
<b>3</b>	<b>O MATERIAL PEDAGÓGICO</b> .....	32
3.1	O HISTORIADOR E AS IMAGENS.....	32
3.2	CRONOLOGIA DOS CULTOS ÀS IMAGENS RELIGIOSAS.....	35
3.3	A DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E DAS FONTES HISTÓRICAS.....	37
<b>3.3.1</b>	<b>A temática</b> .....	37
<b>3.3.2</b>	<b>As fontes históricas</b> .....	39
3.4	A DESCRIÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO.....	41
<b>3.4.1</b>	<b>As imagens medievais</b> .....	42
3.4.1.1	<i>Volto Santo de Lucca</i> .....	43
3.4.1.2	<i>Santa Fé de Conques</i> .....	45
3.4.1.3	<i>Virgem de Clermont</i> .....	46
<b>3.4.2</b>	<b>Imagens religiosas em Caibaté</b> .....	47
3.4.2.1	<i>Cruz Missioneira</i> .....	47
3.4.2.2	<i>Nossa Senhora Conquistadora</i> .....	48
3.4.2.3	<i>Santos Mártires das Missões</i> .....	49
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO</b> .....	50
4.1	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E CONHECIMENTO ESCOLAR.....	50
4.2	A METODOLOGIA DE ENSINO.....	54
<b>4.2.1</b>	<b>O plano de ensino</b> .....	54
4.2.1.1	<i>Introdução do tema e atividade de sondagem</i> .....	58
4.2.1.2	<i>A atividade em grupo</i> .....	58
4.2.1.3	<i>O estudo das fontes históricas</i> .....	62
4.2.1.4	<i>Pesquisa sobre práticas devocionais na família</i> .....	65
4.2.1.5	<i>Infográfico</i> .....	66
4.2.1.6	<i>Apresentação e debate</i> .....	73
4.2.1.7	<i>Avaliação</i> .....	73
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de material didático para o ensino de História na Educação Básica, um material sobre o culto às imagens religiosas pela cristandade ocidental, a ser utilizado nas aulas de História Medieval, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública de ensino em Caibaté, Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma compilação de fontes históricas, de natureza textuais e iconográficas, dividida em dois recortes temporais: o primeiro, diz respeito ao culto às imagens pelos cristãos no período medieval e o segundo, um conjunto de fontes que versam sobre a manifestação dessa prática religiosa no município de Caibaté. Para facilitar a compreensão dos alunos, as fontes elencadas serão precedidas por uma pequena narrativa, um texto introdutório para situá-los em relação a origem da fonte histórica, o lugar e o período histórico.

O intuito é de que o estudo da cultura imagética cristã proposta pelo trabalho possa aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a sociedade da Europa medieval, suas crenças, valores e relações sociais.

Uma segunda finalidade identificar as origens históricas, as implicações sociais, os valores cristãos sedimentadas em uma cultura visual presente na sociedade caibateense e identificar possíveis reminiscências medievais.

Assim, entender o papel, a função que as imagens religiosas assumem na cristandade latina é fundamental para a compreensão do processo identitário de um grupo social majoritário em Caibaté. Pois, o ser caibateense está intimamente ligado ao elemento religioso: A maioria da população é católica, descendentes de imigrantes alemães e italianos e há no município uma *herança missioneira*, fruto da atuação dos padres jesuítas nos séculos XVII e XVIII na região.

O culto de imagens religiosas pelos cristãos no medievo, a sua longa trajetória, da iconoclastia eclesiástica ao consentimento papal e por fim, a normatização da iconodulia cristã realizada pela Igreja Católica, suscitam algumas questões que nortearão a pesquisa. Onde, em que lugar? Em que momento da história cristã, se iniciou? Quem iniciou? Quais são as implicações sociais? E o porquê da iconodulia cristã, no passado e no presente?

Com o intuito de elucidar as questões supramencionadas, será realizada uma síntese cronológica disposta em uma linha do tempo, sobre os principais fatos históricos que contribuíram para a consolidação do culto de imagens na cristandade ocidental e uma pesquisa sobre a prática religiosa em si, o culto às imagens religiosas.

Os fatos pertinentes sobre a iconodulia cristã estão dispostos em um amplo período, que se inicia no século IV, com o Imperador Constantino, o Concílio de Nicéia; no ano 600, com o Papa Gregório Magno e a defesa de uma iconografia cristã; a resistência e críticas dos iconoclastas cristãos em diversos momentos, até a consolidação e difusão da iconodulia católica entre os séculos XI e XIII. E por último, podemos situar a origem histórica dessa prática religiosa em voga no município de Caibaté, no século XVII, com a criação da redução de Todos os Santos, em *Caaró* e o martírio dos padres jesuítas, quando essa região pertencia a Espanha e posteriormente, a retomada de tal prática de forma mais efetiva a partir da primeira metade do século XX.

Sobre a prática do culto às imagens relativas ao período do medievo foram selecionados os casos destacados pela historiografia, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Assim, foram contemplados nesse estudo os seguintes contextos medievais: o culto a Santa Fé de Conques, uma estátua-relicário de uma jovem mártir da cidade de Agen; a Majestade de Clermont, uma imagem da Virgem com o Menino Jesus, ambas na França (século X); o culto ao Volto Santo de Lucca, na Itália (século XII), trata-se de um crucifixo com a imagem de Cristo em Majestade, em estilo românico que se encontra na Catedral de São Martinho em Lucca.

Por sua vez, a pesquisa sobre devoção às imagens religiosas em Caibaté é composta pelo culto às imagens dos Santos Mártires das Missões (Pe. Afonso Rodrigues, Pe. João de Castilhos e Pe. Roque Gonzales); Nossa Senhora Conquistadora e a Cruz Missioneira.

O material didático está dividido em duas partes, uma para cada recorte temporal. a primeira aborda as questões concernentes ao medievo. A segunda, as questões relativas ao culto de imagens religiosas no município de Caibaté. A estratégia de ensino segue os preceitos das metodologias ativas que priorizam a participação, o engajamento, o protagonismo do aluno e o trabalho coletivo.

O tema proposto é de extrema relevância para compreensão do processo de adesão da Igreja Medieval ao culto e veneração de imagens e as implicações sociais decorrentes dessa prática, assim como a verificação se há uma continuidade de uma cultura medieval nos elementos que constituem a religiosidade dos cidadãos caibateenses.

Este trabalho contribui para as reflexões sobre o ensino de História Medieval na Educação Básica, ele agrega as poucas dissertações produzidas sobre o tema, seja nos mestrados acadêmicos, quanto nos mestrados profissionais.

Ele supera o caráter periférico e complementar do papel pedagógico das fontes iconográficas presentes nos livros didáticos de História. Inserindo o estudo das imagens como uma nova possibilidade de categoria de análise, estabelecendo um diálogo entre a produção acadêmica e a cultura escolar.

## 2 A HISTÓRIA MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 2.1 INSTRUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A atual conjuntura em que se encontra a educação básica brasileira é decorrência de um conjunto de transformações que se iniciaram, ainda, nos *Anos de Chumbo*, a partir dos anos de 1970 com a intensificação do fenômeno migratório do campo para a cidade e entre estados, como é o caso do Nordeste para o Sudeste. Logo, novos desafios foram postos ao Estado, devido a heterogeneidade do alunado que passaram a engrossar as massas urbanas.

Seguindo na esteira do tempo, no final da década de 1970 e início de 1980 presenciamos avanços tecnológicos, o acesso a bens de consumo aumentaram de maneira significativa no Brasil (consolidação da sociedade de consumo), e isso teve consequências para a educação, nesse contexto:

A escola sofre, e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com uma geração de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédios de sistemas de comunicações audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas diferentes das que tem sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

As mudanças ocorridas no cenário geopolítico internacional a partir dos anos 1990, somados aos avanços tecnológicos das áreas de comunicação e transporte intensificaram o fenômeno da globalização. Assim, com o avanço de políticas defensoras do Estado Mínimo, no mundo, reverberaram no Brasil, melhor dizendo, chegaram como um tsunami. Em vista disso, o país começou a implementar no decorrer dos anos e décadas uma política educacional alinhada à nova realidade social do Brasil, as demandas do capitalismo e do ideário neoliberal, ou seja, as transformações do mundo do trabalho, privatizações de empresas públicas e terceirização de serviços essenciais.

Portanto, “à sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”” (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

Com a redemocratização do Brasil na segunda metade dos anos 1980, os objetivos da educação brasileira passaram a ser repensados, reavaliados e

redefinidos. Com a Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido que o Estado tem a obrigação de estabelecer parâmetros curriculares para a educação básica. Dois anos depois da promulgação da *Constituição Democrática*, em 1990, na Conferência Mundial para a Educação para Todos, organizada por diversos organismos internacionais, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, tendo como conclusão a busca pela universalização do acesso à educação fundamental e atender as necessidades básicas da aprendizagem. A partir dessa conferência o Brasil se alinha com as novas tendências, ou demandas delineadas para educação em uma escala global.

Em 1993, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizou a Semana Nacional Educação para Todos, em Brasília. O resultado desse encontro foi a criação do Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), que se configura em um documento composto por um conjunto de diretrizes e estratégias erigidas para a educação básica.

Em consonância com as decisões que a antecederam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) no artigo 26 reforça a criação de parâmetros curriculares para a educação básica (PCNs):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

E, posteriormente, de maneira sequencial e gradual tais documentos norteadores do ensino no Brasil são compilados e postos em prática. Em 1997, foram concluídos os PCNs para a 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, em 1998, os PCNs para a 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental. Na sequência, em 1999, foram apresentados os PCNs para o Ensino Médio e em 2002, o PCN+, (Orientações Educacionais Complementares aos PCNs).

Essa celeridade no processo de criação e implementação de parâmetros para educação receberam muitas críticas de instituições como as universidades, associações de professores, organizações ligadas à educação, pois, os PCNs foram discutidos e compilados por um pequeno grupo de especialistas (Fundação Carlos Chagas), tolhendo a sociedade e demais instituições da

participação dos debates e pesquisas sobre a educação básica. No caso da História

A proposta para a área de história, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi objeto de análises e debates. Foi duramente criticada por representantes de universidades e, particularmente, pelos professores e pesquisadores da ANPUH (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 14).

De um modo geral, os PCNs tinham por objetivos fornecerem um conjunto de referências para educação básica. Trata-se de um instrumento norteador do ensino, pois ele define um conjunto de saberes a serem adotados pelos estados e municípios, reverberando nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Eles visam a formação do jovem para o exercício pleno da cidadania, a pluralidade em um regime democrático.

Os PCNs de História para o Ensino Fundamental estavam divididos em dois documentos: Um que abarcava da 1ª a 4ª Série (1º e 2º Ciclos) e o outro da 5ª a 8ª Série (3º e 4º Ciclos). Eles estavam estruturados em duas partes: na primeira, era abordada as questões gerais sobre a Área e objetivos gerais; na segunda, os objetivos gerais da Área para cada ciclo, conteúdos, critérios avaliativos e orientações didáticas.

A proposta de ensino de História a partir de eixos temáticos, tinham o intuito de uniformizar o ensino, mas ao mesmo tempo, por não definir conteúdos específicos, permitiam ao professor uma certa flexibilização e autonomia.

E, esses temas e subtemas articulados em aula, se configuravam nos subsídios necessários para se alcançar um determinado número de objetivos. Logo, os PCNs de História para o Ensino Fundamental definiam como objetivos gerais um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas que propiciassem ao aluno um alargamento da compreensão da sua realidade e que possibilitassem realizar suas escolhas com autonomia. Para isso, o aluno deveria ser capaz de, no decorrer do ensino,

**Identificar** relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; **Situar** acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; **Reconhecer** que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; **Compreender** que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; **Conhecer e respeitar** o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças

e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; **Questionar** sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; **Dominar procedimentos de pesquisa** escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; **Valorizar** o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; **Valorizar** o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (Brasil, 1998, p.43, grifo nosso).

Podemos concluir, a partir das habilidades supracitadas, que o ensino de História no Ensino Fundamental enfatizava as questões ligadas a construção da identidade, ao exercício pleno da cidadania, a convivência em uma sociedade democrática, plural e justa. Havia uma centralidade no sujeito, na sua identidade e no seu agir na coletividade.

Com objetivos semelhantes aos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio serviam de instrumentos norteadores do ensino para as secretarias de educação, escolas e professores. Ele estava dividido em quatro partes: I – Bases Legais, II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No Ensino Médio os PCNs estavam organizados por áreas do conhecimento e cada área tem um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas. As disciplinas, de acordo com suas especificidades, desenvolviam determinadas habilidades e competências. Sendo que, no PCNEM competência estava definida como a

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000, p. 12-13).

Para isso, o aluno necessitava desenvolver um conjunto de habilidades que eram adquiridos a partir das atividades propostas em aula e os conteúdos eram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades. Logo, “[...] as

competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos [...]” (BRASIL, 2000, p. 11). O PCNEM destacava a importância que as competências adquiriam para a sociedade do Século XXI, a um entendimento de que o desenvolvimento das competências estabelecidas era imprescindível para a vida em sociedade. Sendo que, “[a] ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p11).

Para a História, que se encontra na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, estava previsto o desenvolvimento de competências e habilidades que visavam aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania (BRASIL, 2000, p. 22).

Pode-se concluir que os PCNs implementados para Educação Básica tinham por objetivo homogeneizar o ensino no país, ser o documento de referência para a construção dos currículos escolares, eles estavam alinhados aos preceitos e tendências internacionais, e havia uma preocupação com a construção de uma identidade individual e coletiva e que fosse comprometida com a democracia e a pluralidade.

Em 2017, depois de um período de debate e de consulta à sociedade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, e em 2018 os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) já estavam adaptados a nova estrutura curricular preconizada por ela, ou seja, eles já estavam organizados em competências e habilidades. Cabe destacar que o livro didático é a principal ferramenta de ensino do professor da rede pública, e em algumas realidades sociais se configura como a única fonte de leitura para os alunos. Sendo assim, vamos abordá-lo mais adiante.

A BNCC tem sido objeto de análise em relação a sua estrutura, seus objetivos e consequências decorrentes para a educação básica e à sociedade brasileira. Galian e Silva (2019) salientam que:

Quando examinamos atentamente a produção científica publicada no Brasil acerca da concepção e implementação da BNCC, com maior ou

menor intensidade, predominam textos de reação política à construção desse dispositivo de direcionamento curricular. Todavia, os tipos de críticas elaboradas podem ser reunidos em três frentes: a) debate epistemológico acerca do conhecimento e da recusa à busca de um currículo nacional; b) crítica política dos direcionamentos neoliberais e neoconservadores orientadores da BNCC; c) efeitos das definições constantes da Base sobre as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores. (GALIAN; SILVA, 2019, p. 526).

As críticas apresentadas por eles corroboram o que é discutido no *chão da escola*, nas reuniões com os sindicatos dos professores. A proposta de um currículo nacional homogêneo, organizado a partir da BNCC negligencia as especificidades das escolas, a cultura escolar, o saber escolar e compromete a autonomia do professor, pois, por força de lei, as inúmeras habilidades e competências previstas devem ser desenvolvidas.

As pesquisas apresentadas por Galian e Silva (2019) também ratificam o caráter neoliberal da BNCC, dentro de um projeto que se iniciou nos anos 1990 tanto no que diz respeito a homogeneização do que deve ser ensinado, quanto aos objetivos, sobretudo, alinhadas às demandas do capitalismo.

A proposta de uma base nacional comum curricular, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional (VIEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 43, *apud* GALIAN; SILVA, 2019, p. 528).

Percebe-se que o foco é o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para a realização de atividades relacionadas ao mundo trabalho: o *saber fazer*. Há um reducionismo, uma vez que não se incentiva o aluno a perceber, a sentir, a experimentar e compreender o mundo pela arte, pela filosofia, literatura, história; a se expressar com autonomia; construir uma visão de mundo isenta de falsos valores.

O ensino de História proposto pela BNCC tem desencadeado uma série de debates envolvendo os profissionais da área, mobilizando os docentes de instituições de ensino superior e da educação básica. Ralejo e Mello e Amorim (2021) destacam que a primeira versão da BNCC apresentada em 2015 se distanciava de uma visão de História tradicional e procurava ser crítica ao eurocentrismo. No entanto, eles destacam que por conta dos debates exacerbados o MEC destituiu essa primeira comissão e em 2016 uma nova comissão, em que o enfoque para a História se torna mais conteudista e uma

história do Brasil sob o prisma eurocêntrico. Por fim, em abril de 2017 foi apresentada a terceira versão, com poucas alterações, a mais emblemática consiste no acréscimo do conceito de competência presente nos PCNs, herança dos movimentos reformistas da década de 1990.

No tocante a História, a primeira versão da BNCC apresentada em 2015 era extremamente prejudicial ao ensino de História Medieval por conta do “esvaziamento da temática”. Em novembro daquele ano, a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) criticou a versão preliminar da base, ela se manifestou em defesa da permanência do ensino da História Medieval na educação básica e a sua pertinência (TEIXEIRA; PEREIRA, 2017, p. 19). Por sua vez, a versão de 2016 reintroduz a História Medieval, pelo formato quadripartite tradicional da História, mas o medievo retornou de maneira estereotipada para a Base, assim permanecendo até a versão final, apenas recebendo alguns acréscimos.

No estado do Rio Grande do Sul, ainda no ano de 2018, o Referencial Curricular Gaúcho Ensino Fundamental (RCGEF) foi aprovado. A partir da análise do Quadro 1, abaixo, que diz respeito às habilidades previstas na BNCC e RCG e o ensino de História Medieval, percebe-se que o RCG está alinhado com a BNCC. No entanto, há um aprofundamento e alargamento das temáticas sobre o medievo.

Quadro 1 – A Idade Média e as habilidades da BNCC e RCG

(continua)

<b>Habilidade BNCC – Ensino Fundamental</b>	<b>Habilidade RS – Ensino Fundamental</b>
EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	(EF06HI14RS-3) Compreender o processo de migração dos povos bárbaros e suas consequências para a sociedade romana. (EF06HI14RS-4) Analisar a transição da sociedade antiga para o mundo medieval e o processo de ruralização europeia. (EF06HI14RS-5) Debater o processo de fragmentação política na Idade Média.
(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes	(EF06HI16RS-1) Identificar a estrutura social e econômica da Idade Média. (EF06HI16RS-2) Caracterizar as formas de trabalho na

Quadro 1 – A Idade Média e as habilidades da BNCC e RCG

(conclusão)

<b>Habilidade BNCC – Ensino Fundamental</b>	<b>Habilidade RS – Ensino Fundamental</b>
sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos	Europa Medieval. (EF06HI16RS-3) Relacionar as diferentes formas de organização social na Roma Antiga, Europa Medieval e África. (EF06HI16RS-4) Comparar o trabalho e as relações sociais medievais com as contemporâneas, observando mudanças e permanências.
(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	(EF06HI18RS-1) Identificar e interpretar a influência da religião cristã na sociedade, na política e na cultura medieval e seu papel na constituição do Brasil Colonial e Imperial. (EF06HI18RS-2) Compreender o papel dos mosteiros medievais como espaços de resistência e guardiões da cultura letrada e na educação da época. (EF06HI18RS-3) Pesquisar a influência da Igreja na Arte Medieval: arquitetura, pintura (tema retratado e organização estética) e cantos litúrgicos. (EF06HI18RS-4) Conhecer as contradições do poder religioso medieval (cruzadas, indulgências, cesaropapismo e inquisição) e suas tensões internas na época, com o movimento pré-reformador e reformador.
(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	EF06HI19RS-1) Compreender o papel social da mulher ao longo da história, comparando com a realidade atual.
EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	(EF07HI01RS-2) Compreender o paradigma equivocado sobre a Idade Média como Idade das Trevas.

Fonte: MENDONÇA JÚNIOR, 2021, p. 14-15.

Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior (2021), ao analisar ensino de História Medieval presente no RCG, conclui que:

Existe uma clara percepção de que o estudante gaúcho precisa conhecer mais detidamente os processos históricos medievais. As Habilidades RS se pautam por discussões clássicas, mais ainda importantes para a compreensão da Idade Média, como a presença bárbara – reconhecemos todos os problemas que esse termo possui – no Império romano; a ruralização do Ocidente europeu e a fragmentação política decorrente disso; as relações políticas, sociais e econômicas no medievo, tendo em perspectiva a Antiguidade Romana e o mundo africano; a força da Igreja nas diversas camadas da vida medieval e os papéis designados à mulher (MENDONÇA JÚNIOR, 2021, p. 17).

Pode-se afirmar que as habilidades elencadas no RCG, a disposição de uma carga horária mínima, duas horas semanais, a possibilidade de se abordar a Idade Média no Sexto e Sétimo Ano, somadas a um certo grau de autonomia dos docentes das séries finais constituem-se em elementos valiosos para que haja um movimento de mudança na cultura escolar em relação a percepção sobre a Idade Média. Porém, para aproveitar o que é oportunizado por esse conjunto de condições, deve haver engajamento docente, novas abordagens, novas temáticas e práticas pedagógicas inovadoras e propor um ensino significativo.

Em 2022 começou a ser implementado em todo território nacional o Novo Ensino Médio (NEM). No estado do Rio Grande do Sul em 2018 a Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC) colocou em prática um projeto para o NEM com duzentas e noventa e nove escolas piloto, distribuídas em trinta coordenadorias regionais de educação.

A partir da estrutura apresentada abaixo, na Figura 1, podemos perceber a gradual redução da carga horária da formação básica geral, à medida que os alunos avançam no ensino médio. E em contrapartida, é perceptível o contrário, o aumento gradual da carga horária destinada destinado aos itinerários formativos<sup>1</sup>.

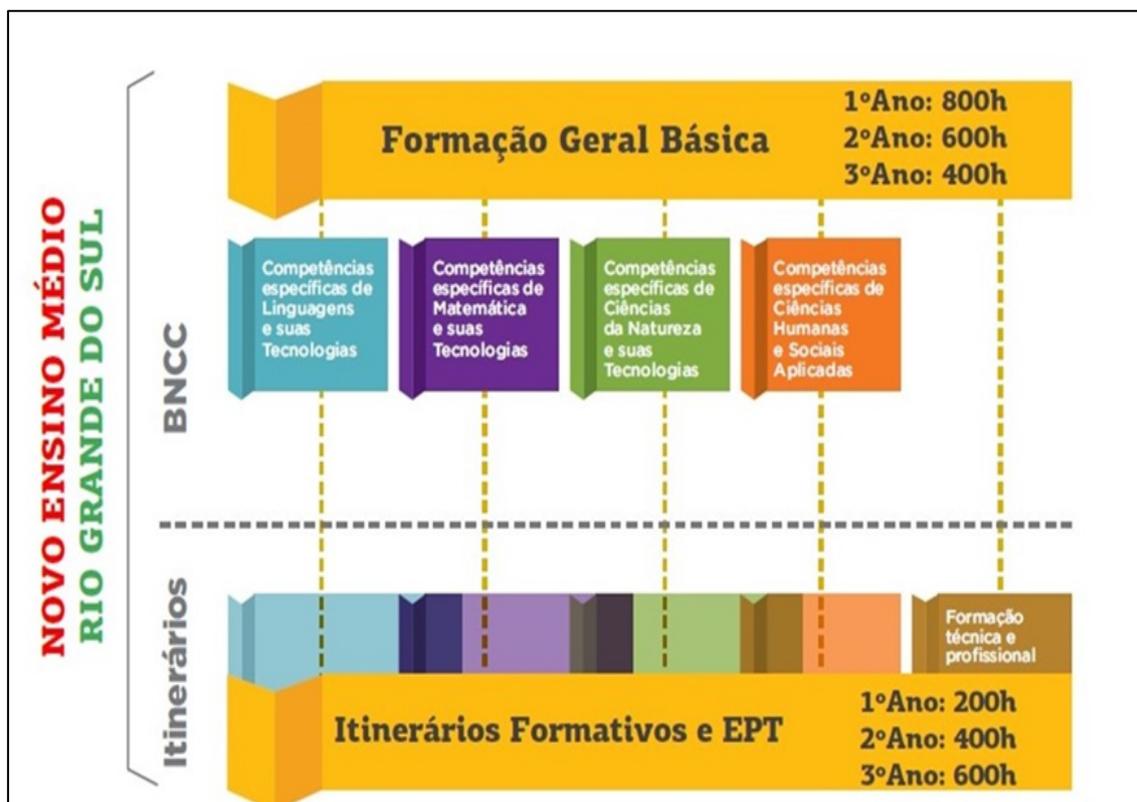
A redução das horas aulas destinadas à formação geral básica dos estudantes impacta diretamente no ensino de História. Há uma diminuição da carga horária de História no NEM, no Primeiro Ano são dois períodos semanais, e no Segundo e Terceiro Ano apenas uma aula por semana. Isso torna a tarefa

---

<sup>1</sup>Os itinerários formativos são um conjunto de componentes curriculares ofertados pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante o aprofundamento dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos na formação geral básica, visando à preparação para a vida e o mundo do trabalho, ou o prosseguimento dos seus estudos.

do professor mais desafiadora, pois o tempo, um conceito central da História, passa a ser mais um obstáculo a ser vencido.

Figura 1 – Novo Ensino Médio – Rio Grande do Sul.



Fonte: [Novo Ensino Médio | Portal Educacional - SEDUC-RS \(educacao.rs.gov.br\)](http://educacao.rs.gov.br)

Enquanto nas Séries Finais do Ensino Fundamental a História *ostenta* uma carga horária de duas horas semanais e livros didáticos individuais, mesmo que alinhados à BNCC, ou seja, por componentes curriculares (anteriormente denominada de disciplinas escolares), no NEM o PNLD para 2022 já está constituídos por áreas do conhecimento. Os livros didáticos da área das Ciências Humanas Sociais e aplicadas são compostos por seis volumes, exemplificados no Quadro 2, sendo que cada volume aborda uma temática específica a partir das categorias conceituais estabelecidas pela BNCC: Tempo e Espaço; Território e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. De maneira interdisciplinar procura-se estabelecer um diálogo entre os componentes da área: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Quadro 2 – PNLD – Novo Ensino Médio.

EDITORA ÁTICA		EDITORA MODERNA	
COLEÇÃO	ASSUNTO	COLEÇÃO	ASSUNTO
Diálogos em Ciências Humanas	Idade Média	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Idade Média
Importância do trabalho	Feudalismo	Trabalho, ciência e tecnologia	Sistema Feudal
Consciência ambiental	Epidemias na Idade Média	Natureza em transformação	O estudo da natureza na Idade Média
Convívio democrático	A violência na Idade Média	Conflitos e desigualdades	-
Compreender o mundo	-	Globalização, emancipação e cidadania	-
Construção da cidadania	-	Poder e política	-
Mundo em movimento	-	Sociedade, política e cultura	-

Fonte: Autor.

Realizada uma breve análise de duas coleções do PNLD (ÁTICA e Moderna) ofertadas para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul em 2021, sobre a abordagem de temáticas que contemplem o estudo da Idade Média, conclui-se que em ambos os volumes que tratam da temática sobre o trabalho o assunto feudalismo foi abordado, assim como a questão das Cruzadas e a inquisição da Igreja, relacionada a temática da violência, a Peste Negra inserida no hall das grandes epidemia e de forma incipiente o estudo da natureza no medievo. Cabe ressaltar que esses itens são aqueles que são citados e desenvolvidos de forma explícita nas coleções, mesmo percebendo lacunas, o professor poderá conduzir sua problematização para esse período que parece ter sido preterido nas coleções.

Além dos desafios impostos pelo formato NEM que dificulta o ensino de História, o Referencial Curricular Gaúcho -Ensino Médio (RCGEM) apresentado aos professores em 2021, no que diz respeito ao ensino de História Medieval, ao contrário do instrumento norteador do Ensino Fundamental, não agrega

habilidades específicas do medievo por conta das próprias características do NEM.

No entanto, as habilidades para CHS estão organizadas a partir de seis competências específicas para a área, e dependendo da abordagem do professor é possível contemplar temáticas relativas à Idade Média, como as elencadas abaixo no Quadro 3:

Quadro 3 – Exemplos de Habilidades da BNCC e RCGEM que podem contemplar o estudo da História Medieval.

(continua)

<b>COMPETÊNCIA - BNCC</b>	<b>HABILIDADES BNCC e RCGEM</b>
Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	EM13CHS104 - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
	(EM13CHSA107RS - Problematicar as relações entre cultura e religiosidade, de modo a compreender como diferentes povos e nações constroem sua história a partir da diversidade das crenças e das manifestações de fé.
	EM13CHSA108RS - Identificar e analisar datas comemorativas, feriados locais e nacionais com origens religiosas ou sejam referências por reconhecimento de lutas, por consciência ou por afirmação de direitos.
	EM13CHSA112RS - Compreender e relacionar os processos de socialização e de instituições sociais na formação do sujeito, reconhecendo os motivos que aproximam e separam as pessoas em grupos sociais, a importância das relações de parentesco e de grupos que vinculam os indivíduos a determinadas relações culturais e compreensões da realidade.

Tabela 3 – Exemplos de Habilidades da BNCC e RCGEM que podem contemplar o estudo da História Medieval.

(conclusão)

COMPETÊNCIA - BNCC	COMPETÊNCIA - BNCC
Competência 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades	EM13CHS401 - Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos
Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	EM13CHS501 - Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio, 2021, p. 133 -137.

Estabelecendo um comparativo entre as possibilidades do ensino de História Medieval no Ensino Fundamental e Novo Ensino Médio, a partir dos instrumentos norteadores, conclui-se que o NEM<sup>2</sup> é mais desafiador aos professores devido a um conjunto de fatores que limitam a práxis pedagógica, e nesse sentido cabe a esses docentes criarem estratégias de ensino adaptadas a essa nova realidade. Entretanto, cabe ressaltar que algumas das habilidades previstas pela BNCC e RCGEM permitem o estudo de um determinado assunto em diferentes temporalidades, ou o citam de maneira genérica, e isso acaba por contribuir para a inserção do estudo da Idade Média em diversas temáticas, como relações de poder, de trabalho, violência, ética, entre outras.

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O professor de História deve estar sempre ciente de quais são os objetivos a serem alcançados pela História, enquanto ciência, assim como a manutenção

<sup>2</sup> No decorrer do ano letivo de 2022 a SEDUC-RS adotou a denominação “Ensino Médio Gaúcho”.

de suas especificidades, independente das atribuições que sejam delegadas a ela na Educação Básica.

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos (BEZERRA, 2007, p.42).

No ambiente escolar, o ensino de História está condicionado a um conjunto de fatores que exigem do professor uma constante justificativa para a manutenção da História na grade curricular, essa é a primeira impressão.

A História, enquanto ciência, na escola ela sofre com o preconceito das outras áreas do conhecimento e o principal motivo reside na qualidade de ser útil ou não.

[...] vigor[a] em boa parcela dos corpos docentes escolares a antiga mentalidade de “combate” entre disciplinas, onde umas seriam mais importantes do que outras, sendo justo, nesta concepção, que as “melhores” sejam contempladas com número maior de horas-aula (período) semanais (NORDIN, 2013, p. 173).

Logo, há verdadeiros abismos entre a carga horária dos diversos componentes curriculares, e a reprodução dessa lógica é perceptível nas políticas educacionais em curso, como o Novo Ensino Médio, que privilegia as Linguagens e a Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento.

A redução da carga horária de História traz consequências graves para o professor de História. O primeiro diz respeito a regência de classe. O docente terá que assumir mais turmas e por vezes ministrar aulas de outros componentes curriculares para “completar carga horária”. É comum o professor assumir as aulas de Geografia, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso e com as reformas em andamento, acrescenta-se: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, entre outras. Isso demanda tempo de estudo e preparação de aulas para a qual o professor não tem formação.

Um segundo aspecto diz respeito à percepção do aluno sobre a relevância das aulas de História. De um modo geral os alunos entendem que quanto mais aulas semanais eles tiverem de um determinado componente curricular, mais importante ele é. Logo, ter uma ou duas aulas por semana de História e cinco de

Matemática, faz com que o aluno conclua que História é menos importante do que Matemática.

Nesse sentido, corroboram para essa visão depreciativa da História na educação básica, as avaliações externas realizadas por diferentes órgãos governamentais que contemplem exclusivamente o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a exemplo do *Avaliar é Tri*, uma “avaliação diagnóstica” aplicada pela SEDUC RS em 2021 e 2022 que tem o intuito de verificar o índice de aprendizagem dos alunos durante e pós pandemia de Covid 19. Essas ações excludentes passam uma mensagem para a comunidade escolar de que há apenas dois componentes curriculares importantes e que os demais são complementares.

A questão dos conteúdos programáticos é um outro aspecto a ser pensado pelo professor. A carga horária ínfima de História exige do professor, como afirma Nordin (2013), que alguns conteúdos sejam sacrificados, com abordagens mais abreviadas ou por meio de atividade extraclasse para que se possa privilegiar e aprofundar determinados assuntos. Isso é recorrente, algumas temáticas serão abordadas de maneira protocolar enquanto outras terão um tratamento diferenciado. E essa escolha está alicerçada, muitas vezes, em critérios subjetivos do professor, varia de acordo com as convicções e preferências do educador, é influenciado pela cultura escolar em que ele está inserido, e das demandas específicas do seu alunado.

Um outro desafio que se apresenta aos professores de História, diz respeito às diferentes visões sobre o medievo presentes na sociedade. Percepções sobre a Idade Média que entram pelos portões da escola e fazem assentos nas carteiras escolares e permeiam a cultura escolar criando uma tensão, produzindo uma discrepância entre o *discurso* do professor, a narrativa presente no livro didático e a percepção do aluno sobre esse período histórico. Visões edificadas para além dos muros da escola, produto da indústria cultural e do senso comum.

Tem vigorado na Educação Básica, na cultura escolar, uma imagem sobre a Idade Média extremamente negativa e reducionista, construída a partir de juízos de valores que deturpam e pervertem e simplificam o passado, fato esse, que torna o ensino do Medievo uma tarefa mais difícil para os docentes.

Porém, há uma Idade Média, produto de pesquisas historiográficas, que busca desvelar a complexidade da sociedade medieval, um trabalho hercúleo para desconstruir as simplificações e generalizações de outrora. No entanto, o acesso a esse conhecimento, em grande parte, fica restrito ao meio acadêmico, circulando entre um pequeno número de pessoas, grupos e associações, mesmo com as facilidades de divulgação e de acesso possibilitado pelas mídias digitais. Isso ocorre tanto pela falta de uma cultura de leitura na sociedade, em geral, quanto pelas especificidades dos trabalhos científicos que acabam por afastar o grande público.

Enquanto essa Idade Média desvelada pelos historiadores permanece, quase que exclusivamente, circunscrita aos muros da academia, há na sociedade, de acordo com Pereira (2009), duas outras representações sobre a Idade Média, uma fantasiosa, produto do cinema, literatura e jogos online. e outra, sóbria, presente na cultura escolar, oriunda tanto dos espaços acadêmicos como produto da memória coletiva. Trata-se do produto de uma historiografia engajada com o projeto iluminista e mais recente, de cunho estruturalista e opositora da Igreja Católica e pelas imagens cristalizadas no senso comum.

Para Pereira (2009), a cultura escolar também se constitui como o produto de uma memória coletiva, que acarreta um ensino de História, muitas vezes, alicerçados no senso comum, e esse “conhecimento” assume um status de verdade científica. E que a postura de alguns professores em relação ao conhecimento histórico apreendido nas universidades contribui para um empobrecimento da aprendizagem:

Uma prova importante de que a cultura escolar é resultado desse duplo começo é o fato de que uma observação, pouco atenta ao cotidiano escolar pode mostrar que muitos professores têm pouca crença nos conteúdos ensinados na universidade, nos cursos de licenciatura em História. Conforme certa quantidade de professores de História, os conteúdos e as teorias aprendidas na universidade têm pouco valor pedagógico. A suspeita sugere que é preciso empobrecer os conteúdos da academia para ensinar aos estudantes da Escola Básica, fato que acaba por levar a um ensino de História baseado em clichês, já largamente ultrapassados e rechaçados pela historiografia. (PEREIRA, 2009, p.122).

Assim, podemos perceber no *chão da escola*, ao menos quatro narrativas, que mais se excluem do que se complementam quando se trata de ensino de

História Medieval nas escolas básicas: a do professor, a do livro didático e a do aluno e o senso comum.

A narrativa do professor é construída a partir da sua postura de docente em relação ao passado, a sociedade. Ela está fundamentada no seu entendimento sobre a Idade Média, uma decorrência natural da sua bagagem intelectual adquirida sobre o período, sendo que esse conhecimento será empregado para fins pedagógico, devidamente planejado e sustentado por referenciais teóricos e metodológicos, e com objetivos previamente estabelecidos. Logo,

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 22).

Ao seu turno, o livro didático de coleções mais recentes traz no seu interior narrativas que rompem com estereótipos cristalizados sobre a Idade Média, mas, ainda é perceptível a permanência temas centralizadores, os famosos “clichês” que faz referência Pereira (2009), que dominam a discussão sobre o medievo: Feudalismo, Poder da Igreja, Cruzadas e a Peste Negra, como foi apresentado anteriormente com a análise dos livros didáticos do NEM no Quadro 3.

Por sua vez, o aluno traz para a sala de aula uma visão sobre a Idade Média “fantasiada”, Pereira (2009, p.118). Adquirida nos jogos *online*, nas séries televisivas, filmes e literatura. Trata-se de uma visão de passado desconectada da realidade histórica, mítica e romantizada, permeada muitas vezes por criaturas fantásticas e irreais.

Por último, a ideia de Idade Média que habita o imaginário do senso comum tem origem em uma visão reducionista e anticlerical do medievo ensinada nas escolas brasileiras até os anos de 1980 e seus vestígios ainda reverberam nos manuais didáticos atuais e em alguns professores.

Essas quatro visões sobre o período medieval emergem nas aulas, ganham voz no *discurso* do professor, na narrativa do livro e na fala do aluno e o senso comum, ambos em maior ou menor grau de participação compõem a cultura escolar. Nesse sentido, a postura do professor é fundamental, pois dele dependerá a maneira pela qual a turma vai compreender a Idade Média ao término das atividades.

Se a práxis docente ficar centrada no livro didático, além disso, não for realizada uma problematização das narrativas apresentadas e temáticas contempladas, ao final os alunos sairão com aquela visão negativa e reducionista sobre Idade Média. Os livros que compõem o PNLD são subsídios importantes para o ensino na rede pública, não há como pensar a educação sem eles. No entanto, são compilações que possuem um elevado grau de generalização e isso é inerente, e essa característica acaba por homogeneizar, universalizar e omitir as especificidades dos eventos históricos. Para romper com essa característica dos hipertextos resumidos, o docente precisa lançar mão de estratégias que procurem ir além do livro didático: realizar pesquisas, complementar os assuntos abordados no livro, trazer as especificidades e quando necessário contrapor-se à narrativa do livro. Mas, para que isso aconteça, esse profissional tem que ter à sua disposição uma logística de recursos e tempo para se dedicar. Hoje, no estado do Rio Grande do Sul o maior desafio para o profissional de História é ter *tempo livre*, ou seja, hora atividade necessária para poder realizar seu planejamento pedagógico, preparar suas aulas para poder atender a essas demandas.

No outro extremo, se o professor não deixar claro para o aluno a diferença entre ficção e realidade e/ ou utilizar como recursos produções cinematográficas, jogos e outros recursos, mas igualmente, não problematizar, acontecerá que a fantasia tomará o lugar da História, a exemplo do que aconteceu com *Game of Thrones*, em que muito jovens acreditam estar diante do passado tal qual ele aconteceu.

Ao valer-se de filmes, o professor deve estar ciente de que o bom aproveitamento da projeção dependerá do quanto seu conteúdo for colocado em discussão, e do quanto se puder esclarecer a respeito da distinção entre o real e o imaginário da época enfocada. Por vezes, um filme tem mais a dizer sobre o momento em que foi produzido do que a época que pretende retratar. Por vezes, a Idade Média torna-se apenas um pretexto para se contar uma história contemporânea. A eficácia da linguagem cinematográfica parece ser maior quando se

trata do emprego de filmes com o fim de sugerir ao estudante a possibilidade de pensar em diferentes temporalidades. O filme deixa de ter o papel de fixar determinada imagem de uma época, mas passa a apontar mudanças ou permanências, continuidades ou rupturas (MACEDO, 2007, p.119).

Assim, a função do professor consiste em desconstruir uma visão negativa ensinada sobre a Idade Média e realizar o exercício de mostrar que filmes e jogos com temáticas medievais, em grande parte, carecem de uma historicidade, mas que podem ser utilizados como recursos pedagógicos desde analisados previamente pelo professor e estabelecido objetivos que justifiquem a sua pertinência pedagógica.

É possível tornar o ensino de História Medieval mais aprazível, mais interessante e desafiador para os alunos, a exemplo do que acontece com os filmes e jogos. O professor deve explorar essa predisposição dos adolescentes às *histórias* e, procurar manter-se atualizado em relação ao que está sendo produzido na academia, as novas temáticas, abordagens e se apropriar desse conhecimento. Pode diversificar sua estratégia de ensino incorporando nas aulas de História o estudo de fontes históricas. Buscar no medievo as histórias, seja na literatura, nos documentos, na iconografia, explorar a arte a subjetividade, com o intuito de explicitar as especificidades da(s) sociedade(s), o diferente entre nós e eles. Enfim, um exercício para demonstrar que a Europa medieval não era hegemonicamente constituída por uma sociedade de ordens, imóvel e ruralizada, entre tantos outros clichês.

Nesse sentido, uma estratégia pedagógica pode ser construída a partir da implementação de metodologias que incentivem a participação e o protagonismo do aluno nas aulas e de uma abordagem de um determinado assunto de tal maneira que faça com que o aluno perceba a sua relevância, a pertinência de seu estudo. Logo:

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses,

organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar (BEZERRA, 2007, p. 42).

Nesse sentido, o uso de metodologias ativas, preconizadas pela Escola Nova de John Dewey, surgem como opção para engajar os alunos nas atividades pedagógicas, uma vez que elas priorizam a participação efetiva dos alunos no processo de produção do conhecimento, rompendo com a passividade das aulas tradicionais.

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura e sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (ALMEIDA, 2018, p. 12).

O emprego de metodologias ativas nas aulas de História Medieval propicia aos alunos a experiência enriquecedora de ter contato, manusear, analisar um conjunto de fontes iconográficas e textuais de diferentes naturezas: literária, religiosa, política, social e econômica, produzidas no decorrer da Idade Média.

O uso da iconografia medieval como um recurso didático para se alargar a compreensão sobre a sociedade medieval, é ínfimo, praticamente se restringe a análise das imagens propostas pelos livros didáticos. José Rivair Macedo reforça que:

O universo medieval pode ser retratado, contudo, por meio da iconografia, quer dizer, das imagens de pinturas e esculturas, e da arquitetura. Na Idade Média, ninguém duvidava que, além de serem belas, as obras de arte tinham também uma função didática. Na opinião dos letrados, aquilo que as pessoas simples não pudessem entender por meio da escrita deveria ser aprendido com as figuras. Para Honório de Autun, respeitável pensador do século XII, o objetivo da pintura era triplo: servia, antes de tudo, para embelezar a casa de Deus (as igrejas); mas também para rememorar a vida dos santos e, por fim, para o deleite dos incultos, porque a pintura, em suas palavras, era a “literatura dos laicos”. As imagens, desse modo, revestiam-se de caráter educativo, pedagógico. A linguagem adotada procurava colocar em evidência símbolos e signos dotados de mensagens explícitas ou implícitas, traduzindo o sistema ideológico do qual a Igreja se fazia a guardiã. Trabalhar hoje com as imagens produzidas na Idade Média significa entrar em contato com um importante código de comunicação Visual. Assim sendo, uma atividade proveitosa seria a coleta e seleção de imagens significativas do cotidiano medieval, por meio da reprodução de miniaturas e iluminuras, vitrais, afrescos e tímpanos de igrejas, alguns facilmente encontrados em livros ou em materiais de multimídia. Ao serem priorizadas no ensino, elas deixam de ser vistas

apenas como suporte da informação escrita, passando a ser um testemunho direto do mundo medieval. O caminho inverso também pode vir a ser promissor, quer dizer, o estímulo para que os estudantes se aproximem do universo medieval praticando a comunicação por imagens, expressando suas ideias, sentimentos e valores relativos ao medievo valendo-se igualmente do desenho e da pintura (MACEDO, 2007, p. 120-121).

Os argumentos elencados por Macedo (2007) ratificam a importância do estudo da iconografia medieval. Ele evidencia o papel de destaque que as imagens assumem na sociedade medieval, as funções desempenhadas, o protagonismo social das imagens. Nesse sentido pode-se explorar as relações que se constroem entre as pessoas e as imagens. O estudo do culto às imagens religiosas pelos medievais podem nos *contar* muito sobre a sociedade medieval, sobre as relações sociais estabelecidas.

O culto às imagens religiosas, traz consigo, além do elemento em si de devoção do fiel, em alguns casos, uma rica literatura sobre o personagem sacro. Histórias de martírios, milagres, interações sociais, registradas em hagiografias, crônicas, canções e relatos que constituem uma importante fonte histórica sobre o universo medieval. Há histórias fantásticas, comparáveis aos maiores enredos produzidos pela literatura e, esse é um aspecto positivo que deve ser explorado pelo professor, essa curiosidade e estranhamento do aluno em relação ao que está distante e diferente. Para poder compreender melhor a sociedade medieval e a própria sociedade a qual pertence.

### 3 O MATERIAL PEDAGÓGICO

#### 3.1 O HISTORIADOR E AS IMAGENS

Atualmente, um dos desafios para os historiadores da arte e medievalistas consiste em desvelar o lugar das imagens religiosas no Ocidente Medieval. Os estudos sobre a produção imagética do medievo passaram por transformações significativas nos dois últimos séculos. Essa produção iconográfica tem sido revisitada a partir de novos olhares e novas abordagens.

A historiadora Maria Cristina Correa Leandro Pereira (2017), enfatiza que a partir do século passado a história da arte passou por transformações na forma de abordar e dialogar com as fontes, estabelecendo novas problematizações. Trata-se de um longo caminho iniciado por Pierre Francastel com a introdução do estudo do imaginário social do contexto em que a obra foi produzida. Ela salienta que com David Freedberg e Hans Belting, a História das imagens tem buscado se firmar como um campo de estudos “autônomo”, enfatizando as questões sobre a análise dos poderes das imagens e de suas funções na sociedade. Por fim, Pereira (2017) destaca as contribuições dos historiadores da arte da *École des Hautes Études en Sciences Sociales: o Groupe d'Anthropologie Historique de l'Occident Médiéval*, de Jean-Claude Schmitt, Jean-Claude Bonne, Jérôme Baschet com suas reflexões sobre o estudo das imagens e as implicações sociais decorrentes.

E nesse sentido, com o intuito de estudar as relações estabelecidas entre a imagem e a sociedade, analisaremos as produções historiográficas de Jérôme Baschet e Jean-Claude Schmitt, tendo como foco o universo das imagens devocionais.

Jean-Claude Schmitt (2007), problematiza a questão sobre a função da imagem na sociedade medieval. Para ele, o Ocidente situa as imagens no centro de seus modos de pensar e agir. De acordo com ele, “as imagens participam do funcionamento e da reprodução das sociedades presentes e passadas” (SCHMITT, 2007, p. 11). Portanto, não é aceitável que a função da imagem cristã seja exclusivamente a função de ensinar a história santa. Pois, tratar a imagem religiosa como um simples instrumento pedagógico para as pessoas iletradas,

reduz o seu papel na sociedade medieval. Essa visão reducionista acerca da função da iconografia medieval, que a considera somente como a “Bíblia dos iletrados”<sup>3</sup>, torna a imagem subalterna, e complementar ao texto. Mesmo havendo uma primazia do texto sobre a imagem, não se pode negligenciar, ou omitir, o protagonismo da imagem e a sua real participação no funcionamento da sociedade medieval, pois:

Todas as imagens, em todo o caso, têm sua razão de ser, exprimem e comunicam sentidos, estão carregadas de valores simbólicos, cumprem funções religiosas, políticas ou ideológicas, prestam-se a usos pedagógicos, litúrgicos e mesmo mágicos. Isso quer dizer que participam plenamente do funcionamento e da reprodução das sociedades presentes e passadas. Em todos os aspectos, elas pertencem ao território de "caça" do historiador (SCHMITT, 2007, p.11).

Assim, é fundamental definir o lugar das imagens na cristandade latina, pois suas funções ultrapassam a função pedagógica, delas decorrem uma diversidade de práticas que participam da construção do *ser cristão*, expressam a fé católica, e a devoção aos *personagens sacros*. Por vários séculos, como afirma Schmitt (2007), as imagens possuíam, na sua grande maioria, a finalidade de figurar o drama da história cristã nos manuscritos, tímpanos e vitrais das catedrais, tendo como função dar significado ao drama escatológico, da Criação e Queda, da expulsão do Paraíso, a Paixão de Cristo, da Parúsia ao Juízo Final.

Por sua vez, os cultos às imagens religiosas que se consolidaram na Baixa Idade Média, assumiram inúmeras funções, não se restringiram a um complemento da liturgia e dos ritos, ou de lembrar a história cristã. Esse tipo de prática devocional, algumas orquestradas pelos clérigos, outras sedimentadas pelo hábito, pela manifestação da fé, tornaram-se um instrumento legítimo de manifestação e de difusão da fé católica. Portanto, esse protagonismo das imagens deve ser objeto de estudo dos historiadores, pois a sua compreensão é fundamental para o conhecimento da sociedade medieval.

---

<sup>3</sup> Para explicar qual era a função das imagens na Idade Média, é comum citar-se a famosa carta que o papa Gregório Magno dirigiu no ano 600 ao bispo Sereno de Marselha. Este último por temor à idolatria, tinha ordenado a destruição de pinturas em sua diocese. O papa reprovou essa atitude iconoclasta mostrando-lhe a utilidade das imagens, mas também os limites dentro dos quais convinham encerrar sua utilização: as imagens não devem ser “adoradas” como são os ídolos pelos pagãos, mas também não devem ser destruídas. Elas têm, de fato, uma tripla função: lembram a história sagrada; suscitam o arrependimento dos pecadores e, por fim, instruem os iletrados, que ao contrário dos clérigos, não têm acesso direto à Bíblia. Desde então, frequentemente se insistiu neste ponto: as imagens seriam a “Bíblia dos iletrados” (LE GOFF; SCHMITT, 2017, p. 667-668).

Jérôme Baschet (1996), criou o conceito, o de imagem-objeto, para o estudo das imagens. Para ele, a palavra imagem é insuficiente, incompleta, pois não abarca a dimensão material da imagem:

Isso porque o risco principal ao qual está exposta a palavra "imagem" deve-se ao fato que ela não torna sensível a materialidade da coisa, seu caráter de objeto, e periga, da mesma forma conduzir a uma negligência da dimensão ornamental das obras. Notemos que há um paralelo entre a relação imagem/objeto e a relação imagem/letra nessa forma tão característica da produção figurativa da Idade Média que é a letra ornada ou historiada: a imagem não é autônoma em relação ao texto; ela se reporta, ao revés, àquilo que faz sua materialidade, a letra. Da mesma forma, aferrar-se à palavra "imagem" pode parecer uma contradição com a perspectiva, centrada na funcionalidade das obras, que acabamos de definir. É por isso que proporemos utilizar a noção e "imagem-objeto" (BASCHET e SCHMITT, 1996, p. 5. Grifos do autor).

Para Baschet (1996) a expressão: imagem-objeto enfatiza a materialidade da obra e o poder que nela adere. Esse é um aspecto fundamental em relação às imagens devocionais, o poder que recobre a imagem: o poder de prosternar, de comover, converter, um poder por vezes, miraculoso, que cura, salva, um poder oriundo do sobrenatural.

Em seus estudos sobre as imagens religiosas, Jérôme Baschet (1996) demonstra que elas possuem múltiplas funções, não apenas uma função pedagógica, como foi postulada por Gregório Magno no final do século VI. Ao se estudar a imagem-objeto deve se levar em consideração o lugar em que ela se insere, o seu dispositivo espacial, temporal e o ritual associado ao seu funcionamento, pois percebe-se que se estabelece uma relação dialógica entre a imagem-objeto e a sociedade, há uma interação entre os partícipes e essa interação é um elemento construto do funcionamento da sociedade. Estabelece uma relação dialética não consciente, pois o sujeito que atribui funções às imagens também acaba por desempenhar funções decorrentes da própria manipulação da imagem. É como se em certos momentos o regente de uma orquestra fosse regido por ela, e o resultado extrapola o texto, a partitura.

E nesse sentido de estudar as funções e usos das imagens-objetos do período medieval, principalmente a partir do ano mil com as majestas e estátua-relicário, Baschet (1996), propõe quatro níveis de análise: a *norma*, a *intenção*, o *uso*, e o *papel*. Trata-se de uma metodologia de análise que visa ultrapassar a dualidade entre a abordagem funcional e a simbólica, com as

expressões: funções e usos, ele pretende abarcar as funções pensadas e não pensadas, os usos previstos e os não previstos.

A *norma*, se configura nas funções elencadas pelos clérigos: ensinar, relembrar e comover. Já a *intenção*, que diz respeito a sua finalidade consciente. Nesse caso, deve-se analisar a intenção geral estabelecida a priori, intenções mais explícitas como as mensagens políticas e eclesiais, assim como suas finalidades particulares. Analisar a complexidade das intenções e a diversidade das motivações que são mais ou menos expressas e mais ou menos conscientes por parte dos atores sociais: os clérigos, políticos, nobres ou comerciantes. Por sua vez os *usos*, e manipulações da imagem-objeto, ou qualquer outra forma de relação concreta com ela, abarca os usos previstos como litúrgicos e usos não previstos, não pensados pelos clérigos. Por último o *papel*, encontramos aí com um alto grau de generalização do discurso, já que se trata de definir os papéis que podem ser atribuídos às imagens, na perspectiva de uma análise histórica dos fenômenos sociais. Por conseguinte, a definição do papel da imagem pode se apoiar em um dos três níveis precedentes, sem, porém, se reduzir a nenhum deles. Temos de nos precaver então para não estabelecer uma distinção demasiado rígida entre estes planos, principalmente entre os aspectos conscientes e não conscientes. Assim, um ator individual pode perceber em parte o papel que a análise histórica atribui à imagem; mas acontece também deste papel ultrapassar a consciência do sujeito, em razão do caráter coletivo e da temporalidade que ele implica.

### 3.2 CRONOLOGIA DO CULTO ÀS IMAGENS RELIGIOSAS

Uma breve cronologia sobre as imagens religiosas no Ocidente Medieval se faz necessário para compreensão tanto no que diz respeito a evolução do tratamento dado às imagens, quanto no que diz respeito a situar em seus respectivos contextos históricos os cultos às imagens abordados nesse trabalho: o culto ao Volto Santo de Lucca, a Santa Fé de Conques, e a Majestade de Clermont. Esta cronologia pode ser tripartite, ou seja, dividida em três momentos de acordo com Schmitt (2007). Nos séculos 8 e 9 há um confronto acirrado entre os iconodules e iconoclastas; nos séculos X e XI, o reconhecimento de uma sacralidade e um poder miraculoso de certas imagens, destacando-se há a

ascensão do crucifixo e da estátua relicário; nos séculos XII e XIII, o momento da consolidação das práticas devocionais às imagens com a criação de uma teoria cristã ocidental das imagens religiosas.

Podemos inserir na cronologia proposta por Schmitt dois fatos relevantes, um envolve a figura do Imperador Constantino, o outro o papa Gregório Magno. O primeiro nos remete a batalha de Ponte Mílvia no ano de 312 com a emblemática inserção do cristograma no lábaro do Império Romano pelo imperador Constantino, sendo atribuído o seu êxito nessa batalha, ao monograma de Cristo. A segunda ocorre no ano 600, com o Papa Gregório Magno, quando ele defende as imagens religiosas por conta das ações iconoclastas do bispo de Marselha, Sereno, sendo que esses argumentos apresentados por Gregório a Sereno servirão de referência nas futuras defesas das imagens.

Seguindo a cronologia proposta por Schmitt (2007), no ano de 787, no Concílio de Nicéia II<sup>4</sup>, foi defendido e ratificado a posição da Igreja de Roma sobre as questões envolvendo as imagens religiosas. O principal argumento em defesa da iconodulia católica fundamentava-se na célebre carta de Gregório Magno ao bispo de Marselha em que ele defendia a função instrutiva das imagens religiosas: ensinar, lembrar e comover, sendo considerada a “Bíblia dos Ilustrados”. Por sua vez os iconoclastas entendiam que o culto às imagens se configurava em um tipo de idolatria, similar a tradição greco-romana de adoração aos ícones. A discussão sobre o status das imagens e normatização de práticas devocionais, partiam de três centros distintos da fé cristã: O Império Bizantino, contrário ao culto às imagens; Roma a favor da iconofilia e o Império dos francos, numa posição mediana, coerente, a favor da *via média* de Gregório Magno, mas contra a idolatria e iconoclastia. Em suma, nos séculos 8 e 9, a Santa Sé teve que defender sua posição oficial sobre as imagens em relação a Constantinopla, e dentro da própria Igreja Católica, pois surgiram vozes contrárias a iconodulia, os bispos iconoclastas, destacando-se o caso do bispo Cláudio de Turim.

Por volta do ano mil, Schmitt (2007) destaca duas mudanças que foram cruciais para a futura consolidação de uma cultura imagética na cristandade

---

<sup>4</sup> O Segundo Concílio de Nicéia foi o sétimo Concílio ecumênico do cristianismo, e o último a ser aceito tanto pela Igreja Católica quanto pela Igreja Ortodoxa. Ele foi convocado por Tarásio, patriarca de Constantinopla.

latina, a transformação da cruz, símbolo do cristianismo, em crucifixo, esse é o momento em que é instaurada a veneração do *Cristo morto*; a segunda mudança em favor das imagens religiosas consiste na transformação dos relicários em estátuas relicários, fato que possibilita aos fiéis se prosternar diante das relíquias sacras. Ambas as mudanças contribuíram para a difusão das práticas devocionais às imagens religiosas.

É nesse contexto do final do século IX e no decorrer do século X que toma forma o culto ao Volto Santo de Lucca, um crucifixo em tamanho natural com Cristo em majestade, sendo apresentado para a sociedade medieval, um Cristo vitorioso, triunfante na Cruz. Contemporânea ao Volto Santo, a estátua relicário de Santa Fé, uma jovem natural de Agem, martirizada no século IV, que transforma Conques, na França, e um local de peregrinação, os fiéis são “atraídos” para a abadia por conta dos feitos miraculosos de Santa Fé. Além do crucifixo e da estátua relicário, por outra via, temos também a inserção das majestades, imagens da Virgem com seu Filho. A Majestade Clermont, a terceira imagem a ser estudada, que completa a tríade sacra: Cristo na Cruz, a Virgem e seu Filho e por fim, os Santos.

### 3.3 A DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E DAS FONTES HISTÓRICAS

#### 3.3.1 A definição do assunto

A necessidade de os docentes, em geral, pensarem de forma crítica sobre a sua práxis pedagógica e de estarem sempre em um constante processo de aprendizagem, com o intuito de não se tornarem profissionais obsoletos, os instigam a pensar em estratégias de ensino significativas, seja para eles, os professores, como, e principalmente para os alunos. Um desafio posto aos educadores brasileiros da educação Básica, entre tantos existentes, diz respeito a saber se apropriar e explorar o material didático, por excelência disponível nas escolas, o livro didático, e quando for necessário, impelido pelas demandas do ensino, buscar outras fontes, recursos para desenvolver o seu trabalho.

A carência de determinados assuntos e abordagens nos livros didáticos, torna necessário que o professor pesquise outras fontes e apresente novos materiais pedagógicos. Logo, para atender as demandas que se apresentam a

sua prática pedagógica o professor tem que conhecer com propriedade o saber específico que leciona, ter objetivos definidos e saber como ensinar, ou seja, ter estratégias de ensino. Ele deve ter conhecimento sobre a realidade social do aluno. Pois, a relevância, a pertinência que uma determinada temática pode assumir para o estudante é um dos aspectos que devem ser considerados quando o professor for selecionar o saber histórico a ser ensinado. Pinsky e Pinsky (2007), salientam que o professor é responsável pela intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, logo:

[...] cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. Diga-se de passagem, que linguagem acessível não é sinônimo de banalização. Valendo-se dessas considerações, é preciso que o professor tenha claro o quê e como ensinar (PINSKY e PINSKY, 2007, p. 23).

Nesse sentido, refletir sobre a cultura local, conhecer o contexto social do aluno, foi um fator determinante para definir a temática e recorte temporal a serem desenvolvidas neste trabalho. Atender uma demanda específica dos educandos de Caibaté, uma temática que não foi abordada no livro didático de História.

A presença no município de uma forte religiosidade cristã, sobretudo católica, assim como a expressividade das práticas devocionais que dela decorrem, e que permeiam o cotidiano dos caibateenses, forneceram os subsídios necessários para delimitar o objeto de estudo. A devoção dos cidadãos aos santos da Igreja Católica instigou a pesquisa histórica, assim como pensar na confecção de um material pedagógico sobre o assunto, e por fim, a sua respectiva aplicabilidade.

Para isso, foi lançado o desafio de retornar às origens medievais dos cultos às imagens religiosas com o objetivo de investigar, analisar esse fenômeno social a luz da antropologia histórica com o intuito de alargar o conhecimento sobre a sociedade medieval, e em um segundo momento a sociedade contemporânea, tendo em vista que a religiosidade é um aspecto comum às duas temporalidades, medievo e atualidade, sendo que a última, se constituiu por um longo processo de rupturas e permanências.

O material pedagógico a ser descrito abaixo é constituído por um compilado de documentos com fontes textuais e imagéticas sobre o culto às imagens religiosas no medievo, e em Caibaté. Trata-se de dois *dossiês temáticos*, os textos versam sobre as histórias dos personagens sacros, sobre a confecção das imagens e as interações sociais decorrentes das práticas devocionais. Como já foi justificado anteriormente, a escolha dos cultos às imagens do medievo, deu-se pelo critério de relevância histórica apontada por Jean-Claude Schmitt: *Volto Santo de Lucca*, na Itália, *Santa Fé de Conques* e a *Majestade de Clermont*, ambas na França. E, em relação a Caibaté, o culto aos santos mais expressivo e arraigado a história do município: *Santos Mártires das Missões*, *Nossa Senhora Conquistadora* e a significativa e identitária *Cruz Missioneira*, símbolo da região das Missões<sup>5</sup>.

### 3.3.2 As fontes historiográficas

*O corpo das imagens: ensaio sobre a cultura visual na Idade Média*, de Jean-Claude Schmitt é a obra de referência para a compilação do material sobre medievo. Pois, nesse trabalho, Schmitt percorre a Idade Média elencando os elementos que contribuíram para a consolidação do culto às imagens religiosas pela cristandade latina. Ele aborda as questões concernentes a historiografia, as relações entre os historiadores e as imagens, os desafios postos a historiografia ao se “apropriar da imagem” como uma fonte de valor inestimável para a compreensão da sociedade medieval. O autor descreve as questões políticas envolvendo os clérigos e monarcas, os embates teóricos entre a Igreja de Roma e Constantinopla, as resistências à iconodulia cristã, o radicalismo dos iconoclastas. Schmitt percorre a história das imagens, de Constantino no século VI, aos séculos XIII e XIV, com o intuito de demonstrar a maneira pela qual as imagens religiosas vão se estabelecendo na sociedade e as múltiplas funções

---

<sup>5</sup>A região que identificamos como missioneira é constituída pelos municípios e distritos que tiveram suas primeiras ocupações ligadas à segunda fase do processo reducional jesuítico-guarani, a leste do rio Uruguai, exceto São Borja. Neles, os efeitos do processo de globalização econômica mundial, a partir de meados da década de 1970, somados à crise econômica que se intensificou no início da década de 1980, geraram reações específicas. Foi através do aspecto ideológico culturalmente identificado como missioneiro, que se pretendeu estabelecer, mesmo à revelia da historicidade, que o tempo das Missões poderia ser reconhecido como uma época de prosperidade. A partir dele especialmente os trabalhadores foram induzidos, pela propaganda, a se apresentar e se fazer reconhecer como sendo missioneiros (POMMER; POMMER, 2016, p.60).

que elas vão gradativamente assumindo. Com isso, ele consegue evidenciar porque no século XIV, o culto às imagens religiosas está consolidado, justificado por uma verdadeira teoria cristã das imagens religiosas.

Assim, a partir da estrutura apresentada por Schmitt, foi pensado o material didático para a educação básica. Um compilado de textos e imagens compostos por excertos e adaptações de textos presentes em *O corpo das imagens*, sendo complementado por pesquisas na internet.

Em relação a estrutura da segunda parte do material que versa sobre o culto às imagens em Caibaté, segue a mesma estrutura do material sobre o medievo, no entanto as principais fontes sobre o período são de natureza eclesiásticas, ou seja, compilados por padres, sendo a obra de referência: *A História dos Mártires e das Missões Guaranis* do Padre Avelino ten Caten.

Existe no Rio Grande do Sul uma historiografia consolidada e com farto material sobre as Missões Jesuíticas. No entanto, ao realizar a pesquisa com o intuito de definir as fontes a serem utilizadas no material didático, optou-se pelo texto do Padre Avelino, porque a sua abordagem, narrativa e a sua perspectiva se assemelham com algumas das narrativas medievais apresentadas por Schmitt na sua obra, descrições de fatos extraordinários como os milagres e outras intervenções de ordem *sobrenatural*.

A primeira parte do material pedagógico que versa sobre o medievo será composta por histórias sobre os personagens sacros, sobretudo, narrativas produzida e difundida pelos eclesiásticos, sobre os personagens sacros. São histórias que foram transmitidas no decorrer dos séculos e que se cristalizaram no imaginário social dos medievais. Da mesma forma, as histórias, os relatos sobre os Santos Mártires, vêm de uma longa tradição de uma historiografia jesuítica, que se inicia no século XVI, sendo as cartas ânuas as principais fontes.

Mesmo com algumas similaridades entre a natureza das histórias abordadas nos dois recortes temporais apresentado no material pedagógico, não houve por parte do professor a pretensão de estabelecer, ou demonstrar uma continuidade (ininterrupta do ponto de vista temporal, ou idêntica, em relação a prática devocional em si) entre o culto à imagem no medievo e em Caibaté, mesmo que alguns elementos contribuam para tal percepção, como o martírio dos cristãos, ou a exemplo da Cruz Missioneira que tem a sua origem na Espanha do século XIV.

Entretanto, a escolha dos cultos às imagens do medievo além da relevância histórica apresentado por Schmitt, procurou também contemplar três figuras, símbolos emblemáticos da fé católica: Jesus, Maria e os Santos, a tríade sacra como já foi referida anteriormente. Três cultos que praticamente são desconhecidos no Brasil: O Volto Santo de Lucca, a Santa Fé de Conques e uma figura neste trabalho pelo seu valor histórico, a Majestade de Clermont.

Nesse caso, incluir no material pedagógico casos específicos e diferentes daqueles vivenciados pelos alunos em seu cotidiano pode contribuir para a análise das fontes, pois além de temporalidades distantes, os casos estudados do medievo não pertencem a cultura local. O contexto da Majestade de Clermont e sua história difere da história de Nossa Senhora Conquistadora, assim como Santa Fé, difere dos Santos Mártires, da mesma forma o Volto Santo e a Cruz Missioneira. São contextos diferentes, histórias diferentes, mas ao mesmo tempo semelhantes pela forma que se transformaram em objetos de devoção.

Portanto, o desafio pedagógico do professor consiste em que os alunos percebam o que os aproxima dos medievais, o que permaneceu o que mudou e compreendam o porquê os católicos veneram imagens religiosas. Somente esse aspecto já valida o trabalho pois fomenta a empatia, pode contribuir para diminuir a intolerância religiosa, não somente em relação aos católicos, como as religiões de matriz africana. A compreensão do sujeito medieval pode fazer com que o sujeito atual se reconheça como um sujeito histórico, circunscrito a uma temporalidade e a uma cultura, que é construída, transformada, reformulada no decorrer do tempo.

### 3.4 A DESCRIÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO

No Quadro 4 é apresentado uma síntese estrutural da organização e distribuição dos tópicos nas respectivas temporalidades. A Parte 1 aborda o culto às imagens no medievo e a Parte 2 em Caibaté<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Observação: Não há o intuito de demonstrar uma continuidade (ininterrupta) entre as manifestações religiosas entre as duas temporalidades e nem estabelecer um paralelismo entre o Volto Santo e a Cruz Missioneira, por exemplo, foram selecionados cultos com alto grau de relevância histórica e pedagógica.

Quadro 4 – A estrutura do material pedagógico.

<b>Parte 1 - Medieval</b>		<b>Parte 2 - Caibaté</b>	
Introdução	Resumo, cronologia e glossário.	Introdução	Resumo, cronologia e glossário
<i>Volto Santo De Lucca</i>		<i>Cruz Missioneira</i>	
Tópico 1	Descrição da imagem, localização e manifestações religiosas.	Tópico 1	A origem da Cruz
Tópico 2	A confecção do Crucifixo por Nicodemos.	Tópico 2	A Cruz Missioneira e a identidade do povo missioneiro.
Tópico 3	O traslado de Jerusalém para Lucca.	<i>Nossa Senhora Conquistadora</i>	
Tópico 4	Os milagres.	Tópico 1	A origem da denominação: “Conquistadora”.
Tópico 5	As Confrarias do Volto Santo.	Tópico 2	O culto à Santa.
<i>Santa Fé de Conques</i>		<i>Santos Mártires das Missões</i>	
Tópico 1	Descrição da imagem, localização e manifestações religiosas.	Tópico 1	A atuação dos jesuítas no século XVII em território que, atualmente, pertencem ao Rio Grande do Sul.
Tópico 2	O martírio da Santa.	Tópico 2	O martírio dos padres.
Tópico 3	A transferência da estátua relicário para Conques.	Tópico 3	O culto aos Santos Mártires das Missões.
Tópico 4	Os milagres.		
<i>Majestade de Clermont</i>			
Tópico 1	Descrição da imagem.		
Tópico 2	O sonho do abade.		
Tópico 3	Os milagres.		

Fonte: Autor.

### 3.4.1 Imagens medievais

#### 3.4.1.1 *Volto Santo de Lucca.*

O Volto Santo (Figura 2), também chamado de a Santa Face, “a Santa Cruz”, é um crucifixo feito em madeira medindo 2 metros e 45 centímetros de

altura e 2 metros e 75 centímetros de largura. Recentemente, em 2020 foi datado pelo processo de carbono 14, a conclusão dos especialistas é de que ele foi confeccionado entre os séculos VIII e IX. Trata-se de um Cristo em Majestade, com características iconográficas romana com traço Oriental Bizantino. Ele se encontra na Catedral de San Martino em Lucca, Toscana, Itália. Com a recente datação, o Volto Santo é considerado a escultura de madeira mais antiga do mundo Ocidental. Ele é homenageado dia 13 de setembro com uma procissão e no dia 14 é celebrada a Exaltação da santa Cruz.

Figura 2 – Volto Santo de Lucca



Fonte: ([Shrine of the Sacred Face in the Cathedral of San Martino, Lucca Stock Photo - Alamy](#)).

Após uma breve introdução contendo as informações referentes ao crucifixo, a sua localização e festividades. Segue o Texto 1 - sobre a história da confecção do crucifixo por Nicodemos, personagem este, contemporâneo de Cristo. O texto é composto por duas narrativas sobre a confecção do Volto Santo. A primeira versão, que é a mais difundida, do Século XII é atribuída ao Diácono Leobinus, nessa versão, o artesão teria esculpido o crucifixo, mas não teria terminado o rosto de Cristo e um anjo, durante o sono do escultor, teria terminado de esculpir a Santa Face. Na segunda narrativa, um poema francês do século XIII, Nicodemos realiza todo o trabalho de esculpir o crucifixo, no entanto, quando ele se prepara para corrigir uma pequena imperfeição no nariz, uma bossa, o Espírito Santo desce sobre o Volto Santo e pede para ele não lhe cortar mais, pois senão a imagem sangraria como Jesus na cruz.

O Texto 2 – O traslado do Volto Santo de Jerusalém para Lucca, nesse texto é apresentada a lenda em que um bispo italiano do século VIII, que estava em peregrinação a Jerusalém teria sonhado com o local onde Nicodemos e seus amigos teriam escondido o crucifixo para que os judeus não o destruíssem, e que colocado em um barco teria chegado ao litoral da Itália e após acontecimentos extraordinários, entendeu-se que o Volto santo tinha escolhido Lucca como sua morada.

O Texto 3 – Os milagres do Volto Santo, este texto trata de duas narrativas, dois milagres. O primeiro, que possui duas versões, diz respeito a interação do Crucifixo com um jogral. Na primeira versão do século XIII, o jogral desprovido de ter o que oferecer ao Volto Santo, lhe ofereceu sua viola, em retribuição a imagem deu-lhe o seu sapato direito. Na segunda versão, um poema francês, o jogral toca a sua viola e canta, nisso o Espírito Santo desce na imagem e oferece o sapato ao jogral. A diferença dessa versão em relação a primeira é que o bispo fica sabendo da doação e obriga o jogral a devolver o sapato, bravo a imagem penaliza o bispo a pagar uma certa quantia em dinheiro e pedras preciosas para o jogral. O segundo milagre consiste na intervenção do Volto Santo quando um inocente, sentenciado à morte, ia ser decapitado.

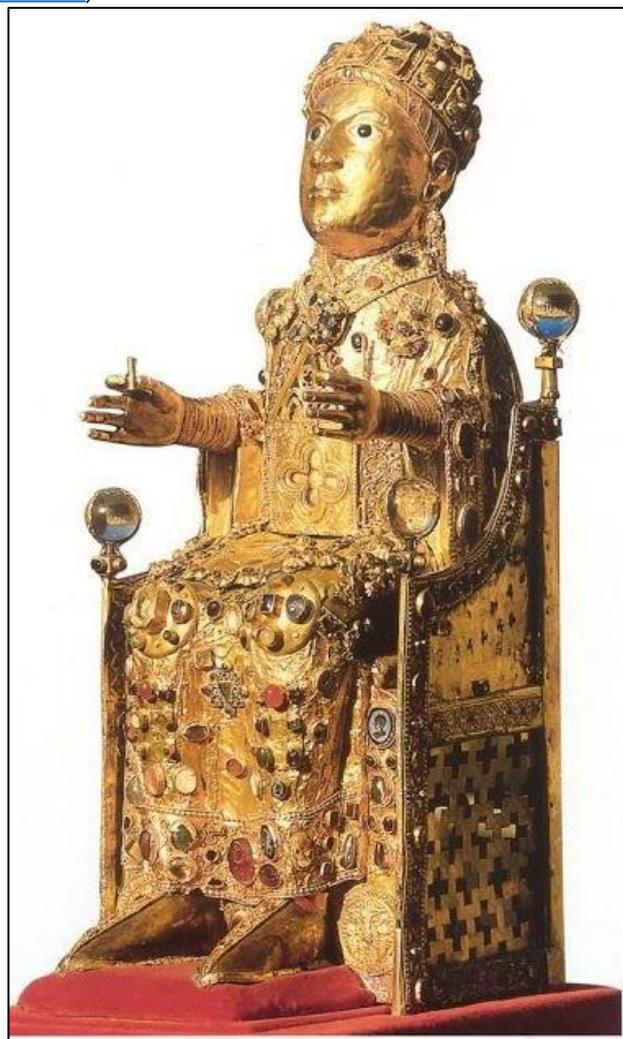
O texto 4 – trata das confrarias do Volto Santo, instituições fundadas a partir da segunda metade do século XIV pelos comerciantes de Lucca em diversas cidades da Itália e em outros países da Europa.

### 3.4.1.2 Santa Fé de Conques

A imagem de Santa Fé (Figura 3) de Conques consiste em uma estátua-relicário, estilo românica do século X. Ela possui 85 cm de altura e aproximadamente 40cm de largura. Esculpida em madeira de amieiro, a estátua chega até o pescoço, um cilindro simples no qual se encaixa a cabeça oca em ouro, recortada em um busto antigo (séculos IV-V). Trata-se de um relicário de uma jovem mártir que nasceu na cidade de Agen, na França no século IV. Ela se encontra na Igreja de Santa Fé de Conques, na França. A cidade está na rota dos peregrinos, pois faz parte do Caminho de Santiago de Compostela.

Figura 3 – Santa Fé de Conques

Fonte: ([www.pinterest.cl](http://www.pinterest.cl))



O Texto 1 – trata da história do martírio da santa, a confecção da estátua-relicário e da sua transferência de Agen para Conques.

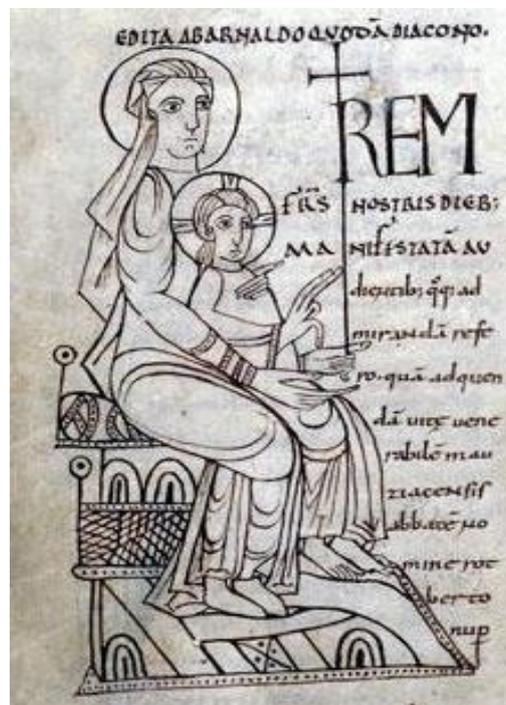
No Texto 2 – é tratado a questão da peregrinação dos fiéis a Conques no decorrer do século XI e as interações que ocorrem entre a Imagem e eles, assim como os relatos de milagres descritos no *Livro dos Milagres de Santa Fé de Conques*, compilado pelo monge Bernardo de Angers entre 1007 e 1029 aproximadamente.

No texto 3 – é abordado a questão da participação da imagem da santa no tímpano da fachada central da igreja, sobre a porta externa. O tímpano esculpido no século XII, retrata a cena do Juízo Final e nele Santa Fé está prosternada diante da mão de Deus.

#### 3.4.1.3 Virgem de Clermont

Trata-se de uma imagem onírica da Virgem em Majestade com o Menino Jesus (Figura 4), realizada por Estevão, bispo de Clermont.

Figura 4 – A Majestade de Clermont



Fonte: Clermont-Ferrand, Bibliotheque municipale, ms 145, fol, 130v (século 10). © Photo Clermont-Ferrand, BMIU.

O texto aborda a questão do sonho do abade Roberto de Mozat descrito pelo diácono Arnaldo e a reconstrução da Catedral de Clermont no século X. A confecção da imagem da Virgem em Majestade com o Menino.

### **3.4.2 Imagens religiosas em Caibaté**

#### *3.4.2.1 A Cruz Missioneira*

A Cruz Missioneira (Figura 5) é o símbolo da região das missões.

Figura 5: Cruz Missioneira localizada no trevo de acesso ao Santuário do Caaró em Caibaté, RS



Fonte: [portaldasmissoes.com.br](http://portaldasmissoes.com.br)

O Texto sobre a Cruz Missioneira versa sobre a origem da Cruz em Caravaca de la Cruz, na Espanha, sendo que a Cruz de Caravaca foi inspirada na Cruz Patriarcal, e essa era utilizada pelos apóstolos no processo de evangelização. Outro aspecto abordado diz respeito a adoção da Cruz pelos

padres da Companhia de Jesus na América, destacando o emblemático episódio da primeira missa em solo riograndense, celebrada pelo Pe. Roque Gonzales, que aconteceu no dia 3 de maio de 1626 em São Nicolau, justamente no dia de homenagem à invenção da Santa Cruz. E por último será abordado a questão da sua participação na identidade regional, a qual Caibaté pertence.

#### 3.4.2.2 Nossa Senhora Conquistadora

A imagem de Nossa Senhora (Figura 6) foi um importante instrumento utilizado pelos jesuítas no processo de evangelização dos indígenas.

Figura 6: Nossa Senhora Conquistadora



Fonte: [Paraguay-Marangatu.jpg](http://Paraguay-Marangatu.jpg) (800×1083) ([jesuitas.org.py](http://jesuitas.org.py))

O texto trata da devoção do Pe. Roque Gonzales a Nossa Senhora. Ele descreve origem da denominação “Conquistadora” em 1614, o fato fundador: o momento em que autoridades indígenas contrárias a evangelização e a presença dos jesuítas em seu território, acabaram por deixar se converter por interseção de Tupanci (Mãe de Deus). Em seguida, aborda a participação da Santa na conversão dos indígenas, por fim, é apresentado as práticas devocionais a Nossa Senhora Conquistadora em Caibaté e região.

### 3.4.2.3 Os Santos Mártires das Missões

O Texto 1 aborda a história da atuação da Companhia de Jesus no século XVII, no atual território do Rio Grande do Sul.

No Texto 2, é descrito os episódios dos martírios dos padres Roque Gonzales e Afonso Rodrigues na Redução Caaró e o Pe. João de Castilhos em Assunção do Ijuí em 1628. Assim como o relato de fatos extraordinários protagonizados pelo coração do Padre Roque, quando esse já estava morto e posterior culto a essa relíquia do Padre Roque Gonzales.

O Texto 3 trata do culto aos Santos Mártires das Missões (Figura 7); da criação do Santuário do Caaró, iniciada em 1936; as celebrações e festejos em homenagem aos Santos Mártires.

Figura 7 – Os Santos Mártires das Missões



Fonte: portaldasmissoes.com.br

## 4 PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO MATERIAL

### 4.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E CONHECIMENTO ESCOLAR

O docente deve aprimorar sua estratégia de ensino, sua metodologia e recursos empregados. Ele deve fazer da criatividade um instrumento pedagógico. Ser criativo para vencer as eventuais carências materiais da escola; ser criativo para surpreender o aluno, tornar a aula mais aprazível. Logo, a prática pedagógica não pode se restringir ao manuseio do livro didático, o docente se depara cotidianamente com situações que fazem repensar, refletir sobre a sua práxis pedagógica. Assim, são desafiados a adotar estratégias de ensino mais eficazes.

A criação de um material pedagógico e a sua aplicabilidade em aula suscitam questões teóricas e metodológicas que não podem ser negligenciadas pelo professor: os critérios utilizados para definir o tema, a metodologia de ensino e os procedimentos a serem realizados.

Logo, pensar o ensino de História nos remete a refletir sobre a própria escola e a própria concepção de disciplina escolar, atualmente denominada de *componente curricular*, tendo em vista os objetivos deste trabalho. Circe Bittencourt (2008), destaca duas concepções sobre a disciplina escolar, a primeira definida como transposição didática, a segunda define a disciplina escolar como uma entidade que produz conhecimento autônomo. (p. 34-36). A presente análise não tem por intuito escolher entre esta ou aquela definição, e sim, poder extrair elementos significativos de ambas para a práxis pedagógica.

Tradicionalmente a escola é vista como uma instituição que apenas reproduz o conhecimento científico produzido nas instituições de ensino superior. Logo, a escola não seria produtora de conhecimento algum, nessa lógica a função do professor é transmitir um determinado saber científico. Os estudos de Yves Chavellard no ensino da Matemática contribuíram para a sedimentação dessa visão reducionista acerca da educação escolar. A partir dele se difundiu a ideia de transposição didática como:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O

trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2000, p.46, tradução nossa).

Portanto, de acordo com essa concepção, a transposição didática consiste em adaptar, transformar o conhecimento científico em um conhecimento passível de ser ensinado, ou seja, transformá-los em conteúdos escolares. Para Chevallard (2000) o trabalho de selecionar, adequar o saber científico e torná-lo um saber a ser ensinado e maneira pela qual ele será ensinado segue em duas etapas: a externa e interna.

A etapa externa consiste em escolher dentre o saber científico, os conteúdos e conceitos que virão a compor os currículos, o conteúdo escolar e livros didáticos. Nesse processo ocorrem generalizações, fragmentação do saber para que ocorra a sua difusão e ainda intercorrências como acréscimo ou supressões, deformações e criações didáticas. A etapa interna consiste na utilização do material compilado, ou seja, do saber a ser ensinado, de maneira que no final do processo tenha-se o saber ensinado. Nessa concepção a função da escola e do professor consiste em receber e transmitir um determinado conhecimento de forma inteligível para os alunos.

A outra concepção de disciplina escolar entende a escola como um lugar em que se produz um conhecimento específico, o *conhecimento escolar*, produzido em meio a uma cultura escolar, que não se trata de uma simples adaptação do saber científico, e não pode ser colocado em nível de senso comum. Bittencourt (2008) salienta que para Ivor Goodson e André Chervel a disciplina escolar se constitui a partir de uma teia de conhecimentos e não somente por uma transposição dos saberes eruditos, havendo diferenças entre o conhecimento científico e o escolar. Chervel critica a hierarquização do saber proposto pela transposição didática por ela acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição do conhecimento para a sociedade. Bittencourt destaca que Chervel

ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico (BITTENCOURT, 2008, p. 38. Grifo da autora).

Logo, Chervel propõe uma postura crítica e aguerrida da escola em defesa da sua autonomia frente aos sujeitos externos, a noosfera elencada por Chavellard na transposição didática.

De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), nas últimas décadas novas percepções sobre a educação escolar visam romper com a racionalidade técnica que vigorou em grande parte do século XX (a transposição didática) e a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula tendo em vista as limitações dessa concepção, pois havia a necessidade de buscar novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Monteiro (2007), salienta que diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, as pesquisas começaram a revelar que o professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica utiliza o *saber docente*<sup>7</sup>, que consiste em um conjunto de saberes específicos: os saberes da formação profissional, composto pelo conhecimento pedagógico ; os saberes da disciplina que é aquele é obtido a partir do conhecimento específico (nesse caso historiográfico); os saberes curriculares que devem ser ensinados, fruto de um processo de seleção de conteúdos; os saberes da experiência são aqueles adquiridos com prática em sala de aula e na vivência na escola e do meio. Portanto, percebe-se que a práxis pedagógica não se restringe a transmissão de um conhecimento científico que passou pelo crivo de um *grupo de notáveis* (noofera) sofreu um processo de adaptação e seguindo essa hierarquia o professor na escola um transmissor de conteúdo. E nesse sentido, Schimidt (2004, p. 59) destaca que:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre os elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHIMIDT, 2004, p. 59).

---

<sup>7</sup> Monteiro (2007) salienta que essa categoria surgiu a partir dos estudos de Schön, 1983, 1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995, 1996, 1998; Moreira, 1998; Tardif, 1999.

Na proposta de ensino de História, desse trabalho, ocorre a transposição de um saber científico, um saber histórico produzido e difundido no meio acadêmico e que não está contemplado nos manuais didáticos. Todavia, os objetivos, a metodologia de ensino, os procedimentos pedagógicos pela qual o material pedagógico será utilizado foi definido a partir das demandas pedagógicas decorrentes da realidade social e cultural dos alunos. Logo, o conhecimento histórico transposto e adaptado para o ambiente escolar é ressignificado e serve como um instrumento para a geração de sentido, pois a análise da experiência religiosa do medievo permitirá ao estudante refletir sobre a sua condição de sujeito histórico circunscrito a uma temporalidade, a uma cultura e ainda, compreender os mecanismos pelos quais os elementos culturais participam na construção da sua identidade.

Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli (2004), salientam que na atualidade o conhecimento histórico é visto como algo importante para a formação intelectual do aluno, logo, um dos objetivos do ensino de História consiste em promover a compreensão histórica da realidade social. Uma estratégia utilizada para alcançar esse objetivo consiste se apropriar dos procedimentos históricos, esse é um desafio posto aos professores que almejam uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, “sendo que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar a realidade em que vive” (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004, p. 50).

Logo o uso do compilado de fontes proposto neste trabalho vai ao encontro dessa proposta, tendo em vista que a análise e interpretação das fontes históricas colaboram para que o aluno tenha uma maior compreensão da realidade a qual está circunscrito, configurando-se em uma aprendizagem significativa. Para isso, a experiência do aluno é o ponto de partida para trabalhar os conteúdos, o aluno tem que se identificar como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004).

Schimidt e Cainelli (2004) defendem que a problematização do conhecimento histórico é o ponto de partida para implementar um ensino de História mais dinâmico e reflexivo. A problematização é uma maneira de iniciar o planejamento do ensino e de organizar a aprendizagem: elencar questões, indicar caminhos e possibilidades de análises. Uma ação que procura estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, tendo como referência o

cotidiano e a realidade do aluno e do professor. Propor ao estudante a criação de hipótese sobre os acontecimentos, incentivar o aluno a descobrir os caminhos para desvelar os mistérios do passado e construir uma relação entre o seu presente e o passado. Logo, incorporar a experiência do aluno ao trabalhar um determinado conteúdo é fundamental para que ele se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico.

## 4. 2. METODOLOGIA DE ENSINO

### 4.2.1 O Plano de Ensino

Após a problematização do conhecimento histórico (saber a ser ensinado) é definido a metodologia de ensino: a estratégia de ensino, os procedimentos, e recursos pedagógicos empregados na abordagem do conteúdo para alcançar os objetivos propostos.

A metodologia de ensino a ser apresentada segue alguns dos pressupostos das metodologias ativas. Podendo ser enquadrada em uma aprendizagem baseada em projetos, tendo em vista a dinâmica das aulas e os objetivos definidos.

Compõem o conjunto das atividades a análise e interpretação de textos e imagens; atividade de pesquisa sobre a religiosidade em nível familiar; produção de texto; confecção e apresentação do trabalho final no formato de infográfico, sobre a temática. O objetivo é identificar possíveis reminiscências medievais presentes na religiosidade de Caibaté.

Segue abaixo, no Quadro 5, um esboço da estrutura do plano de ensino a ser aplicado em uma turma do Sexto Ano do Ensino Fundamental. Um quadro composto pelas unidades temáticas a serem abordadas pelo professor; os objetos do conhecimento (conteúdos); e as habilidades previstas na BNCC e do Referencial Curricular gaúcho; objetivos, estratégias e recursos empregados. Na sequência, no Quadro 6, são apresentadas as etapas a serem desenvolvidas no decorrer das atividades pedagógicas. Sendo que mediante a necessidade do professor as horas-aulas destinadas a atividade, assim como, a sequência das atividades pode ser reorganizada ou redistribuída.

Quadro 5 – Plano de Ensino

(continua)

<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>Sexto Ano do Ensino Fundamental</b>			
Unidades Temáticas:	História: Tempo, espaço. E formas de registros	Trabalho e formas de organização social e cultural.	História: Tempo, espaço e formas de registros.
Objetos do Conhecimento:	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
Habilidades da BNCC:	(EFO6 HI 01) Identificar as diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)	(EF06HI 18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	-
Referencial Curricular Gaúcho:	(EF06H101RS- 3) Concluir que todos somos sujeitos da História.	(EF06HI18RS- 1) Identificar e interpretar a influência da religião cristã na sociedade, na política e na cultura medieval e seu papel na constituição do Brasil colonial e Imperial. Observação: e na atualidade. EF06HI18RS-3) Pesquisar a influência da Igreja na Arte	(EF06HI02RS- 1) Conhecer diferentes formas de fontes históricas, aprendendo a trabalhar com pesquisa, comparando, analisando e desenvolvendo um olhar crítico sobre os fatos históricos.

Quadro 5 – Plano de Ensino

(conclusão)

<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>Sexto Ano do Ensino Fundamental</b>	
	medieval: arquitetura, pintura, (escultura) e cantos litúrgicos.
Objetivos:	Além do desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC e pelo referencial Curricular gaúcho, a atividade tem por objetivo identificar em Caibaté possíveis reminiscências medievais, promover a empatia e combater a intolerância religiosa.
Estratégia de Ensino:	Aula expositiva, trabalho em grupo, atividade de pesquisa, confecção de infográficos, apresentação de trabalho e debate.
Recursos Didáticos:	Compilado de fontes textuais e imagéticas, organizado pelo professor; Uso de cartolinas de papel e E.V.A e demais materiais necessários para a confecção de infográficos. Utilização da lousa (quadro branco) e marcador para quadro branco
Tempo Estimado:	12 horas-aulas.
Avaliação:	Avaliação diagnóstica.

Fonte: Autor.

Quadro 6 – Sequência do plano de ensino

(continua)

<b>SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES</b>		
	<b>Ação Pedagógica</b>	<b>Objetivo/Descrição</b>
1º	Introdução ao Tema	Exposição da proposta de atividade; Justificativas; objetivos.
2º	Atividade de sondagem	Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.
3º	Divisão da turma em grupos de estudos	Criação de dois grupos: O <i>Medieval</i> e o <i>Jesuítas</i> . E cada grupo será dividido em subgrupos de estudos.
4º	Estudos das fontes históricas textuais e imagéticas	Cada subgrupo analisará a prática devocional a um único ícone. (anotar os aspectos relevantes do ponto de vista social cultural político e econômico).

Quadro 6 – Sequência do plano de ensino

(conclusão)

<b>SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES</b>		
	<b>Ação Pedagógica</b>	<b>Objetivo/Descrição</b>
5 <sup>a</sup>	Pesquisa sobre a religiosidade cristã em Caibaté.	Pesquisar sobre as práticas devocionais no ambiente familiar e na comunidade.
6 <sup>o</sup>	Compilação de sínteses textuais sobre a religiosidade nas diferentes temporalidades abordadas.	Cada grupo realizará sínteses textuais sobre a religiosidade nos respectivos períodos históricos estudados.
7 <sup>o</sup>	Infográfico	Aula expositiva sobre o conceito, características, tipos, aplicações, suportes e exemplos.
8 <sup>o</sup>	Confecção dos infográficos	Cada grupo criará um infográfico composto por duas temporalidades. Grupo1 – a religiosidade no período medieval e em Caibaté; Grupo 2 – século XVII, atuação dos Jesuítas no Caaró, e Caibaté, na atualidade.
9 <sup>o</sup>	Apresentação do trabalho	Expor as principais características do culto às imagens nas respectivas temporalidades e suas implicações sociais; elencar as possíveis reminiscências medievais presentes na religiosidade em Caibaté;
10 <sup>o</sup>	Avaliação	Será avaliada a participação dos estudantes nas atividades; será avaliada o quanto a atividade contribuiu para a criação de novas perspectivas sobre a religiosidade, sobre o culto às imagens religiosas, sobre a sociedade e as suas manifestações culturais. Para isso, serão confrontadas as respostas iniciais dos estudantes, obtidas com a atividade de sondagem, com falas elencadas no debate.

Fonte: Autor

#### 4.2.1.1 introdução ao tema e atividade de sondagem

Uma estratégia eficiente para realizar a atividade de “sondagem”, consiste em investigar as representações sociais<sup>8</sup> sobre o tema, presentes na turma, pois segundo Bittencourt (2008, p. 235) é importante estabelecer uma relação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Tendo em vista a que a religiosidade e suas manifestações estão presentes no cotidiano dos alunos e que elas participam da sua própria compreensão sobre o mundo, é importante que o professor faça uma investigação sobre o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto, pois a partir dessa ação pedagógica de sondagem o docente poderá definir tópicos a serem desenvolvidos no decorrer das aulas.

No que diz respeito ao culto de imagens religiosas, o professor poderá investigar o posicionamento dos alunos em relação a essa prática e identificar as religiões (há somente cristãs) presentes na turma e seus respectivos posicionamentos. Com o objetivo de que no decorrer das atividades possa realizar ações com o intuito de haja uma compreensão sobre a veneração de imagens por um determinado grupo e a desconstrução de julgamentos valorativos que sustentam os preconceitos e a intolerância religiosa.

#### *4.2.1.2 O trabalho em grupo*

A metodologia de ensino empregada tem como objetivo fomentar o protagonismo dos estudantes e visa a sua autonomia intelectual. Por isso, mesmo havendo no decorrer das atividades, “aulas expositivas”, momentos em que a centralidade da ação pedagógica esteja no professor, na maior parte das atividades, a centralidade estará no aluno a estratégia de ensino estará assentada nos pressupostos da metodologia ativa sendo que:

A maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles

---

<sup>8</sup> As representações sociais constituem um corpo organizado de conhecimentos, bem como uma das atividades psíquicas pelas quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou estabelecem uma relação cotidiana de trocas e comunicação (Moscovici, apud: Bittencourt, 2008, p. 235).

são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013. *Apud*: VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Nesse sentido, objetivo é fazer com que o aluno, a partir da proposta realizada pelo professor, mediante as pesquisas e estudo do material disponibilizado referente às práticas devocionais, e em grupo, coletivamente, eles venham a delinear as funções, o lugar das imagens religiosas nas respectivas temporalidades e contextos sociais. Dessa forma, construindo e expressando o conhecimento por meio da criação de sínteses textuais, infográficos, apresentação de trabalhos e debates.

Para alcançar as proposições acima, seguirei alguns dos pressupostos da *pedagogia de projetos* elencados por José Moran:

[Ela] é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões, agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamentos crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos (MORAN, in: BACICH; MORAN, 2018, p.43).

Logo, a pedagogia de projetos contempla dois aspectos importantes: ela incentiva e exige o protagonismo do aluno, assim como, possibilita trazer para a sala de aula aspectos importantes do cotidiano do aluno, como as manifestações religiosas, transformando-as em objetos de estudos.

Segue abaixo, no Quadro 7, o resumo com os principais modelos de metodologia de projetos utilizados na educação e suas respectivas características.

A partir dos modelos expostos, a presente metodologia proposta nesse trabalho se enquadra no modelo Exercício-projeto, tendo em vista que será realizada apenas nas aulas de História. No entanto, mediante as disponibilidades dos colegas, o ideal e mais enriquecedor, seria realizar esse projeto de maneira

interdisciplinar, com a Língua Portuguesa e Educação Artística e Ensino Religioso.

Quadro 7 – Modelos de Metodologia de Projetos

<b>Metodologia de Projetos</b>	
<b>Modelo</b>	<b>caracterização</b>
Exercício-projeto	É aplicado em âmbito de um único componente curricular.
Componente-projeto	É desenvolvido de modo independente dos componentes curriculares. Trata-se de uma atividade acadêmica não articulada com nenhum componente curricular.
Abordagem-projeto	Trata-se de uma atividade interdisciplinar, ligando dois ou mais componentes curriculares.
Currículo-projeto	Quando não é mais possível identificar uma estrutura formada por componentes curriculares, pois eles se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa.

Fonte: Adaptado de Bacich e Moran (2018), p. 44.

Os projetos também podem ser classificados em função dos objetivos propostos. De acordo com a classificação sugerida abaixo, no Quadro 8, concluímos que a proposta pedagógica apresentada se encaixa em dois tipos de projetos: Investigativo e Construtivo, pois analisa uma questão específica: o culto às imagens religiosas e suas implicações históricas e sociais, e visa a confecção de infográficos.

Moran (2018, p. 44), destaca que um projeto bem elaborado contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam as habilidades em todas as etapas e atividades. Veremos no tópico sobre a infografia, o quanto os alunos são exigidos, quantas habilidades são necessárias para realizar as atividades. No Quadro 9, é apresentado um resumo com as principais atividades a serem realizadas pelos alunos.

Quadro 8 – Classificação, segundo o objetivo

<b>Metodologia de Projetos</b>	
<b>Classificação</b>	<b>Caracterização</b>
Projeto Construtivo	Tem por finalidade construir algo novo, criativo, no processo e/ou no resultado.
Projeto Investigativo	O foco é pesquisar uma questão ou situação, utilizando técnicas de pesquisa científica.
Projeto Explicativo	Procura responder a questão do tipo: “como funciona? Para que serve? Como foi construído?”.

Fonte: adaptado de Bacich e Moran (2018), p. 44.

Moran (2018, p. 44), destaca que um projeto bem elaborado contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam as habilidades em todas as etapas e atividades. Veremos no tópico sobre a infografia, o quanto os alunos são exigidos, quantas habilidades são necessárias para realizar as atividades. Segue abaixo, na Tabela 9, um resumo com as principais atividades a serem realizadas pelos alunos.

Quadro 9 – Atividades elementares de uma pedagogia de projetos

(continua)

<b>Metodologia de Projetos</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Caracterização</b>
Atividade para motivação e contextualização	Os alunos precisam querer fazer o projeto, se envolver emocionalmente, achar que conseguem, caso se esforcem.
Atividade brainstorming	Espaço para a criatividade, para dar ideias, ouvir os outros, escolher o que e como produzir, saber argumentar e convencer.
Atividade de organização	Divisão de tarefas e responsabilidades, escolha dos recursos que serão utilizados na Produção e nos registros, elaboração do planejamento.

Quadro 9 – Atividades elementares de uma pedagogia de projetos

(conclusão)

<b>Metodologia de Projetos</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Caracterização</b>
Atividade de registro e reflexão	Autoavaliação e avaliação dos colegas, reflexão sobre a qualidade do produto e processos, identificação de necessidade de mudança de rota.
Atividade de melhoria de ideias	Pesquisa e análise de ideias de outros grupos, incorporação de boas ideias e práticas.
Atividade de produção	Aplicação do que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos.
Atividade de apresentação e/ou publicação do que foi gerado	Com celebração e avaliação final.

Fonte: adaptado de Bacich e Moran (2018), p. 45.

No caso específico deste trabalho somam-se as atividades supramencionadas, a interpretação dos documentos históricos e a criação das sínteses textuais que serão utilizadas nos infográficos; as etapas de confecção do infográfico e suas demandas, que serão apresentadas no tópico 3.2.5.

Para iniciar a atividade, a turma será dividida em grupos de estudos (Tabela 10). Sendo que cada grupo será dividido em três subgrupos e cada um ficará responsável por analisar uma determinada fonte histórica.

Quadro 10 – Grupos de Estudos

<b>SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>GRUPO 1 - MEDIEVAL</b>		<b>GRUPO 2 - JESUÍTAS</b>	
Subgrupo 1	Volto Santo de Lucca	Subgrupo 1	Cruz Missioneira
Subgrupo 2	Santa Fé de Conques	Subgrupo 2	Santos Mártires
Subgrupo 3	Majestade de Clermont	Subgrupo 3	Nossa Senhora Conquistadora

Fonte: Autor

#### 4.2.1.3 Estudo das fontes

De acordo com o que foi exposto no Capítulo 2, o material pedagógico é composto por dois *dossiês temáticos*, com fontes textuais e imagéticas. Logo, a utilização de documentos para a construção do conhecimento histórico em sala de aula suscita algumas questões que não devem ser negligenciadas pelos docentes. Começamos pela definição de documento e seus possíveis usos:

No ensino de História, a palavra documento, suscita pelo menos duas interpretações. Na primeira, ele poderá ser identificado com material usado para fins didáticos, como livro didático (...). A característica principal desse conjunto de material é a sua finalidade didática ser preestabelecida desde sua produção. Nessa condição eles podem ser designados como suportes informativos.

Na segunda interpretação, documento quer dizer fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 90).

E seguindo a concepção de documento como uma fonte a ser explorada, é que se assenta essa metodologia: desafiar os alunos a interpretar esses indícios do passado, seja na forma de textos, ou produções imagéticas. E diferentemente da postura da historiografia positivista que concebia um documento como um “portador da verdade”:

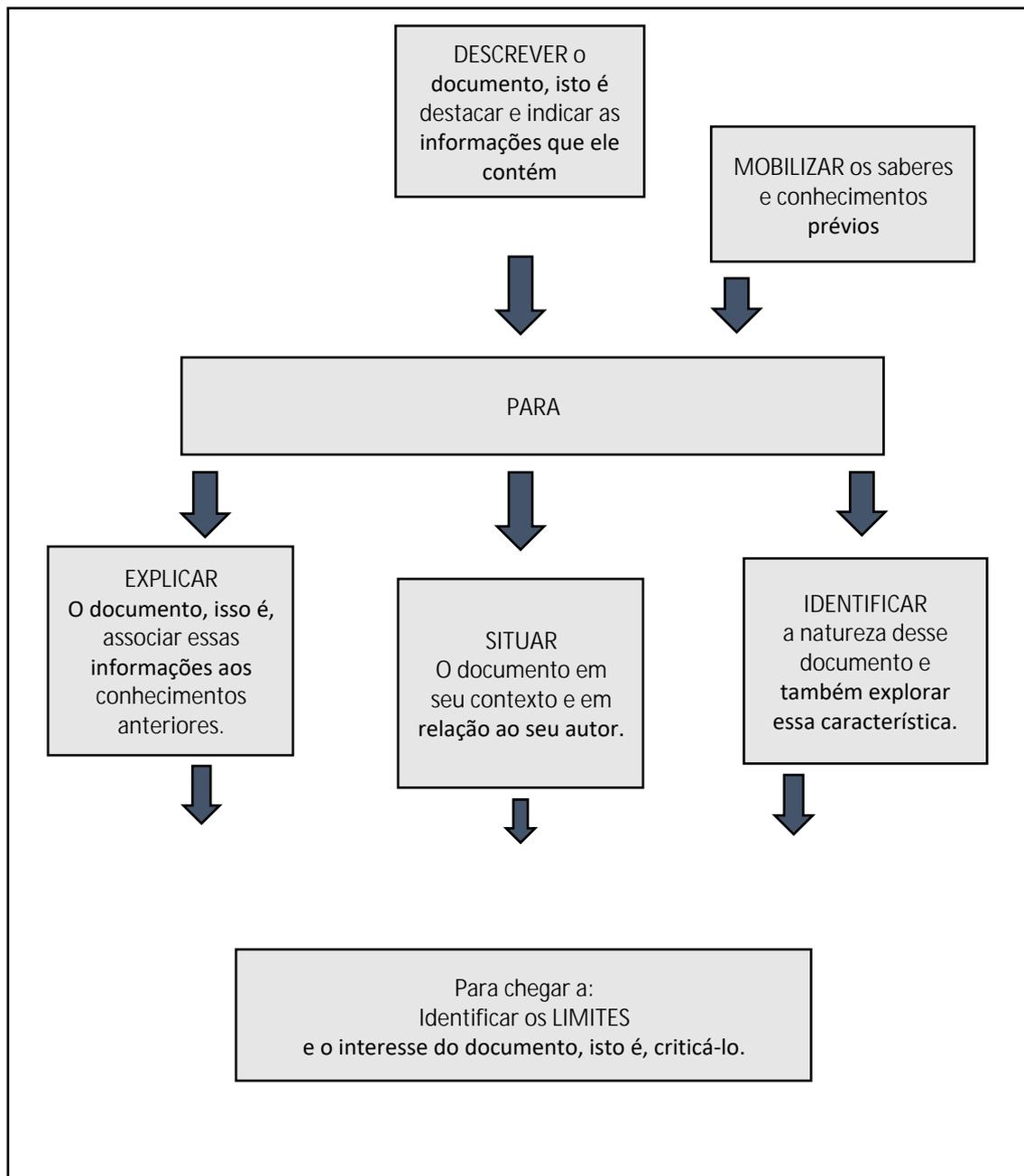
Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e desenvolve o sentido da análise histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 94).

Nesse sentido, há uma aproximação do aluno com narrativas de temporalidades distantes da sua, é salutar estabelecer essa relação dialógica com o passado: analisar, interrogar e interpretar as fontes históricas.

Schmidt e Cainelli (2004) destacam que os documentos históricos não se configuram como um fim em si mesmos, mas que eles devem responder aos questionamentos e problematizações elencadas pelo professor e alunos. No caso do culto às imagens religiosas, esses questionamentos devem abarcar o contexto social, a criação, a finalidade, as funções pensadas e assumidas, as interações decorrentes da veneração às imagens.

Bittencourt (2008) destaca que para a fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta os métodos do historiador e os pedagógicos (Figura 8), deve articular os procedimentos aos objetivos.

Figura 8 – Análise de documentos



Fonte: adaptada de Bittencourt, 2008, p. 334.

Da mesma maneira que há uma estratégia para analisar as fontes escritas, as produções imagéticas, e nesse caso, especificamente, a imagem-objeto, precisa ser “interrogada” e nesse sentido de fazer a fonte “falar” será utilizada a metodologia de análise proposta por Jean-Claude Baschet, descrita no capítulo anterior, composta por quatro níveis de análise: a *norma* – descobrir as funções pensadas pelos clérigos; a *intenção* – a finalidade consciente; os *usos* – as relações estabelecidas e manipulações da imagem-objeto; os *papéis* - que podem ser atribuídos a elas. De posse dessas ferramentas investigativas os alunos, com o auxílio do professor, conseguirão extrair o máximo de informações das fontes imagéticas.

Assim, no estudo do culto às imagens religiosas, a análise das imagens em si, e dos textos que versam sobre elas, se complementam, pois a primeira nos fornece as funções dadas a priori pelos clérigos: ensinar, lembrar e comover; por sua vez, os textos propiciam o desvelamento do seu alcance social. Logo, ambas são fundamentais para o entendimento dessa prática católica e suas implicações sociais.

#### *4.2.1.4 A pesquisa sobre práticas devocionais na família*

A sondagem a ser realizada entre os familiares tem por objetivo obter subsídios, fotografias, depoimentos, declarações sobre algum tipo de prática devocional que envolva o culto às imagens religiosas, presente na família. Posteriormente essas informações ajudarão a compor o “cenário religioso” de Caibaté, que constará no infográfico.

O professor deverá comunicar a coordenação pedagógica da escola, para que essa informe os responsáveis legais dos alunos sobre a atividade a ser desenvolvida nas aulas de História. Assim, mediante a anuência da família, os alunos poderão usar o questionário criado pelo professor e questões pertinentes, formuladas por eles, pois nesse momento da atividade, os educandos já terão analisados os dossiês e essa leitura poderá suscitar questionamentos a respeito da religiosidade e práticas devocionais presentes na família.

Além do questionário, os alunos poderão gravar áudios com seus aparelhos celulares, seja para registrar as respostas das perguntas, como para gravar um depoimento, um episódio isolado, uma manifestação de fé.

Uma outra fonte importante e que pode ser utilizada na atividade é a fotografia. Bittencourt salienta que:

A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem servem de registro da memória. Rever fotos significa lembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido (BITTENCOURT, 2008, p. 366, grifo do autor).

Geralmente as famílias têm por hábito confeccionar os *álbuns de família*. O professor pode instruir o aluno a buscar nesse vasto material, registros de eventos festivos e de manifestação de fé. O professor poderá fazer uma cópia da fotografia para que ela venha a compor o infográfico, obviamente o uso dos depoimentos e documentos devem ser previamente autorizados pela família.

No entanto, assim como o professor de História e os alunos precisam dialogar com suas fontes textuais e com a *imagem-objeto*, o uso da fotografia também suscitam questionamentos que devem ser considerados no momento de interpretá-la. Bittencourt (2008), chama atenção de que a fotografia não é a reprodução do real e sim, uma representação do real e nesse sentido, há a necessidade de desconstrução da fotografia para se chegar ao limite do real apresentado, sendo necessário indagar quem fotografou e quais foram as intenções e em que contexto ela foi realizada, trata-se de responder: *por que e o para que* a fotografia foi feita.

#### 4.2.1.5 O Infográfico

Nessa etapa, a principal função do professor é apresentar o *universo* da infografia para os alunos; sanar dúvidas e fornecer os suportes (cartolina ou papel pardo) e todos os demais materiais necessários, inclusive a impressão de imagens, para a realização da atividade.

Essa atividade consiste em propor aos alunos a confecção de infográficos. Cada grupo criará um infográfico, que será composto por dois recortes temporais. O Grupo 1 criará um infográfico sobre o culto às imagens religiosas na Europa medieval, séculos X e XI, e em Caibaté. O Grupo 2, sobre a ação evangelizadora dos padres jesuítas na região no século XVII, e o culto às imagens em Caibaté, na atualidade.

O objetivo é que os alunos consigam abordar de forma criativa no infográfico um tema, em temporalidades distintas, com linhas cronológicas dispostas de forma paralelas, destacando os aspectos pertinentes sobre o culto às imagens religiosas em ambos os recortes temporais. Cabe destacar que, por mais que o professor tenha uma ideia, uma imagem mental dos elementos que possam vir a constituir o trabalho, os alunos serão incentivados a construir seus infográficos com autonomia. Inclusive, no que diz respeito às possíveis conexões a serem estabelecidas entre o passado e o presente: as reminiscências medievais, assim como, as mudanças e as transformações ocorridas.

Ana Maria Torres Alvarez (2012) defende que a infografia consiste em um instrumento de ensino e aprendizagem, e que a leitura e confecção de infográficos pelos educandos podem contribuir para o aprimoramento crítico e criativo. Ela salienta que a elaboração de infográficos exige dos alunos competências cognitivas, relacionais e produtivas, pois em um mundo permeado por informações, não é suficiente que o aluno se limite a identificar, memorizar e acumular. É necessário que eles desenvolvam as habilidades de selecionar, compreender, comparar, relacionar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar, para que saibam aplicar os conceitos adquiridos.

A centralidade da ação pedagógica no aluno, no *saber fazer*, e a realização das atividades de maneira coletiva, contribuem para o desenvolvimento de habilidades procedimentais, e atitudinais, salienta Alvarez (2012). A reflexão sobre como realizar uma tarefa; qual a melhor estratégia; como resolver um problema, implicam no desenvolvimento de habilidades e tomada de decisão. Assim como, um trabalho realizado em grupo estimula o aprimoramento das relações interpessoais, pois instigam a colaboração, o respeito e o diálogo.

No sentido literal da palavra, infografia significa informação gráfica, no entanto, Alvarez (2012), salienta que há outras acepções, a infografia pode ser considerada como um novo gênero textual, assim como uma nova linguagem.

Os infográficos são organizados em um quadro, como o exemplo da Figura 9, composto por textos e elementos visuais, dispostos no suporte de tal forma que permitem a transmissão rápida e concisa de uma mensagem, e “as diferentes formas de representação possibilitam tanto acessar uma grande

quantidade de informação como ter uma visão completa das relações envolvidas de maneira rápida” (Alvarez, 2012, p. 111). Logo, para Alvarez:

[...] o valor da infografia na atualidade é o que Colle (2005) defende como sendo a mútua complementação entre as linguagens verbal e visual. Essa resulta em uma nova linguagem que, ao mesmo tempo em que é analítica (a linguagem verbal divide e compara em etapas que se sucedem), é também sintética (a linguagem visual é percebida como um todo). A apreensão do conjunto, portanto, é imediata (ALVAREZ, 2012, p. 112).

Figura 9 – A mesa medieval



Fonte: [Destaques de 2011 da SUPER: Os 10 melhores infográficos da SUPER | Super \(abril.com.br\)](#)

Segue abaixo, no Quadro 11, a síntese da estrutura do infográfico criado a partir da exposição de Alvarez (2012):

Quadro 11 – Aspectos norteadores do planejamento do infográfico

<b>Informação:</b>	Deve atender às seguintes perguntas: “O que?” ou “Quem?” “Quando?”, “Onde?”, “Como?” ou “Por que?”
<b>Significação:</b>	Deve evidenciar o assunto-chave que motivou sua produção. Buscar pontos de familiaridade com o conhecimento do leitor e atender às suas necessidades.
<b>Formatação:</b>	Procurar criar uma unidade gráfica que diferencie o infográfico das ilustrações que apenas complementam a informação textual.

Fonte: adaptado de Alvarez (2012, p. 113-14).

Além dos aspectos norteadores, o infográfico é composto por um conjunto de elementos, que na sua totalidade visam a compreensão do assunto apresentado (Quadro 12).

Quadro 12 – Componentes elementares do infográfico

(continua)

<b>Elementos</b>	<b>Funções</b>	<b>Considerações</b>
Textos	Explicar o conteúdo.	É essencial no infográfico. Deve ter objetividade, precisão, clareza, concisão.
Números	Organizar a sequência de assuntos-chave presentes nos textos, gráficos, tabelas, tópicos e linhas cronológicas.	A classificação dos dados por categorias enumeradas facilita o entendimento do assunto.
Ícones	Metafórica e de analogia.	Auxiliam o entendimento da mensagem.
Fotografias	Potencializam a informação.	Juntamente com o título, representa o primeiro nível de leitura.

Quadro 12 – Componentes elementares do infográfico

(continuação)

<b>Elementos</b>	<b>Funções</b>	<b>Considerações</b>
Desenhos figurativos	Suprem as fotografias. Apresenta a informação de forma objetiva. Substituem partes do texto.	São os componentes mais utilizados nos infográficos. São mais facilmente absorvidas pelo leitor.
Requadros	Demarca o espaço do infográfico. Organiza e delimita as informações internas dos infogramas.	As linhas dos requadros podem ser substituídas por planos de fundo cromáticos que denotem similaridades ou contraste, de acordo com a intencionalidade da informação.
Linhas e setas	Separadores ou distribuidores da informação.	Podem assumir formas retas, curvas e irregulares.
Pontos de condução	Função semelhante aos números. São empregados como elementos classificadores dos textos.	No Brasil são chamados de marcadores. Podem ser ícones, bolas, quadrados ou outras formas.
Planos de fundo	São os cenários.	Empregam-se padrões, texturas ou imagens.
Tabela	Sintetiza e compara dados.	Coleção de dados organizados em matriz (linhas e colunas). Se for muito complexa pode ser transformada em gráfico.
Mapas	Facilita a compreensão espacial de determinado assunto.	Podem demonstrar mudanças em uma determinada região. Diferenças regionais, trajetos.
Representações pictóricas	Assumem funções instrucionais: definir, interpretar, comparar, e demonstrar dados.	
Gráficos	Mostrar a relação hierárquica entre uma série de dados numéricos.	São representações de dados.
Diagramas de hierarquia	Demonstram relações hierárquicas.	Exemplos: organograma, árvore de decisão, pirâmide.

## Quadro 12 – Componentes elementares do infográfico

(conclusão)

<b>Elementos</b>	<b>Funções</b>	<b>Considerações</b>
Diagrama de processo	Demonstram a progressão de um Evento, ou as tomadas de decisões.	Exemplos: fluxogramas, linha do tempo, fluxo de Trabalho, ciclo e esquema radial.
Organizadores visuais.	Assinalam um conjunto de informações organizadas.	Melhora a compreensão do material estudado. Exemplos: mapas conceituais, diagrama de Venn, esquema problema-solução, lista simples, engrenagens, matriz de comparação e contraste.

Fonte: adaptado de Alvarez (2012, p. 115-122).

Em relação a tipologia dos infográficos cabe ressaltar que há diversas classificações. No entanto, Alvarez (2012), salienta que as tipologias consistem em um mero recurso didático. Porque, tratando-se de infográficos, existem inúmeras possibilidades de criação, variam de acordo com a natureza do assunto, os objetivos a serem alcançados, elementos a serem utilizados, dependem da objetividade e criatividade do criador. No entanto, as tipologias podem auxiliar no momento de definir a estrutura do infográfico. Assim, apresento no Quadro 13 e no Quadro 14 uma classificação proposta por Valero Sancho, elencados por Alvarez (2012). Nessa classificação os infográficos estão divididos em duas classes: Individual e Coletivo. O infográfico individual trata de um único assunto, enquanto o coletivo aborda vários aspectos, expõe um conjunto de informações sobre um determinado tema e utiliza-se para isso, de dois ou mais subclasses de infográficos.

Quadro 13 - Classificação dos infográficos, segundo Valero Sancho: Classe Individual.

(continua)

<b>INFOGRÁFICO</b>			
<b>Classe - Individual</b>			
<b>Subclasse</b>			
<b>Comparativo</b>	<b>Documental</b>	<b>Cênico</b>	<b>Localização</b>

(conclusão)

<b>INFOGRÁFICO</b>			
<b>Classe - Individual</b>			
<b>Subclasse</b>			
<b>Comparativo</b>	<b>Documental</b>	<b>Cênico</b>	<b>Localização</b>
<b>Subgrupo Espacial</b>	<b>Subgrupo Artefato</b>	<b>Subgrupo Panorâmico</b>	<b>Subgrupo Mapas</b>
Compara cada espaço que ocupa cada conceito de um tema em estudo. Utilizam gráficos para apresentar dados pesquisados.	Detalha as características de um objeto.	Em um único cenário, atores são representados vivendo um acontecimento em um determinado tempo.	É uma opção quando o enfoque é identificar a abrangência do objeto de estudo no âmbito de áreas geográficas grandes, como países ou continentes.
<b>Subgrupo Classificatório</b>	<b>Subgrupo Paisagem</b>	<b>Subgrupo Sequencial</b>	<b>Subgrupo Planos</b>
Apresenta textos, números e/ou desenhos figurativos em forma de tabelas e ficha de dados. Objetivo comparar elementos.	Mostra espaços amplos que necessitam ser explicados.	Narra uma determinada situação presente em um cenário contendo uma sequência de ações.	É utilizado para representar cidades, bairros, ruas, ou seja, espaços para estudos de mais precisão, tendo como referências: praças, monumentos ou edificações.
<b>Subgrupo Posicional</b>	<b>Subgrupo Seções</b>	<b>Subgrupo Misto</b>	-
Confronta informações por meio de gráficos.	Cortes ou transparências do objeto em estudo, para a compreensão dos elementos constitutivos.	Semelhante Panorâmico, mas possui legendas, setas ou repetição de atores para orientar a leitura da cena.	-
-	<b>Subgrupo Sujeitos</b>	-	-
-	Utiliza um ser vivo como elemento icônico. central do objeto de estudo.	-	-

Fonte: adaptado de Alvarez (2012, p. 131-146).

Quadro 14 - Classificação dos infográficos, segundo Valero Sancho: Classe Coletivo

<b>INFOGRÁFICO</b>		
<b>Classe – Coletivo</b>		
<b>Subclasse</b>		
<b>Comparativo</b>	<b>Documental</b>	<b>Localização</b>
São comparadas diversas propriedades dos objetos em estudo com gráficos variados.	Contém diversos infogramas que reúnem características do objeto em estudo.	Apresenta um conjunto de infogramas com o objetivo de localizar geograficamente determinado fenômeno.

Fonte: adaptado de Alvarez (2012, p. 131-146).

Para esse trabalho que tem como objeto de estudo o culto a imagens religiosas em momentos distintos da história, e sendo que os infográficos abarcam dois recortes temporais, os tipos de infográficos mais adequados são aqueles que melhor expressam a ideia de processo, que destaquem as transformações ocorridas no decorrer do tempo, dispostos em uma cronologia, assim como, privilegiem os conceitos fundamentais e sobretudo, explorem o potencial explicativo das imagens. Por isso, a necessidade de o professor aprofundar o seu conhecimento sobre a infografia e poder instruir os alunos sobre os elementos constitutivos, as tipologias e as técnicas de confecção de infográficos.

#### *4.2.1.6 Apresentação e debate*

Esse é o momento de culminância da atividade. Os trabalhos serão apresentados em sala aula. Cada grupo vai, inicialmente, expor seu infográfico no mural da sala e um grupo vai interpretar o infográfico do outro. Nessa atividade, eles deverão analisar o infográfico e posteriormente escrever o seu entendimento sobre ele. Espera-se que os alunos percebam a dinâmica da História, suas rupturas e permanências.

Em um segundo momento, cada grupo vai ler suas considerações sobre o trabalho realizado pelo outro grupo. O próximo passo consiste na apresentação dos trabalhos, ou seja, eles vão apresentar seus infográficos para os colegas.

Por último será realizado um debate sobre o tema, em que devem ser elencadas as percepções dos alunos sobre o culto às imagens religiosas, seguida de uma avaliação da turma sobre a pertinência da atividade, como um todo.

#### 4.2.1.7 Avaliação

A avaliação é um aspecto importante do processo de ensino e aprendizagem. Ela inicia com a verificação do conhecimento prévio que o aluno tem sobre a temática abordada (item 3.2.1.1) e segue de forma contínua em todas as atividades:

Avaliar o que realmente acontece na classe durante a realização das atividades. Contornar os conflitos decorrentes do confronto entre o saber científico/escolar e os provenientes das opiniões dos alunos. Avaliar as mudanças dos alunos diante do objeto de estudo e a relação disso com a prática pedagógica do professor. Ao introduzir formas de registros no começo e no término de um tema, torna possível perceber o impacto dos métodos utilizados para enriquecer informações ou mudanças da visão inicial dos alunos sobre o objeto de estudo (Bittencourt 2008, p.41).

O professor deve estar ciente que são três os aspectos que norteiam o processo avaliativo do aluno quando se empregam metodologias ativas: a aprendizagem procedimental, ou seja, as estratégias utilizadas pelos alunos para confeccionar o infográfico; as relações interpessoais, como eles realizaram essa atividade, que é essencialmente colaborativa; por último, a aprendizagem conceitual, o conhecimento adquirido com a realização da atividade.

Além de verificar o quanto o aluno avançou no seu desenvolvimento cognitivo. O docente deve identificar lacunas e deficiências para retomar tópicos que precisam ser esclarecidos.

Por fim, o docente deverá realizar uma avaliação da sua prática pedagógica, porque a reflexão sobre o resultado obtido com a atividade fornece ao professor importantes subsídios para nortear o aperfeiçoamento da estratégia de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este trabalho possa contribuir, agregar às pesquisas que almejam demonstrar a relevância do ensino da Idade Média na Educação Básica. Assim como, o seu potencial pedagógico a ser explorado: as diversas temáticas, a pluralidade de fontes textuais e imagéticas. E dessa forma, romper com o estereótipo presente na cultura escolar sobre a sociedade medieval, a partir das reflexões referenciadas em Nilton Mullet Pereira, José Rivair Macedo, Nei Nordin e outros.

Com esse estudo, tentou-se mostrar uma pequena fração da riqueza, da diversidade e da complexidade das interações sociais e manifestações culturais que estão presentes no medievo. Para isso, foi realizado um exercício de trazer para o ensino de História as contribuições de Jérôme Baschet e Jean-Claude Schmitt sobre a cultura visual na Idade Média. Entre elas, as funções pensadas a priori para as imagens religiosas pelos seus idealizadores, assim como, as funções que foram assumidas *in loco*, no cotidiano e outras relações que se estabeleceram entre os homens e as imagens.

Outra reflexão importante apresentada, diz respeito a defesa do ensino de História na Educação Básica. O ensino no país está passando por um momento de mudança, gerando incertezas e produzindo um certo grau de prejuízo para a área das Ciências Sociais e Humanas a qual a História faz parte. Nesse cenário, a escola tem que atender a um conjunto de demandas de diferentes naturezas, que são impostas verticalmente e que por vezes destoam e concorrem com os verdadeiros objetivos elencados para a educação.

Logo, os desafios e as adversidades encontrados pelos docentes na realização de suas práticas pedagógicas são em parte decorrentes dessas mudanças curriculares, respaldadas pelos instrumentos norteadores da educação, que reduziram drasticamente a carga-horária semanal de História no Ensino Médio e agravadas por uma cultura escolar que “não compreende” a importância da manutenção da História no currículo escolar.

Concluindo, essas eram as intenções deste trabalho: destacar a relevância do ensino da História Medieval na Educação Básica e, sugerir uma abordagem pedagógica criativa, dinâmica e que proporcionasse uma aprendizagem significativa para os alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologia ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 10-14.

ALVAREZ, Ana Maria Torres. **A infografia na educação**: contribuições para o pensar crítico e criativo. 2012. 313 p. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2012.

AURELL, Jaume. **La Historiografía Medieval**: Entre la Historia y Literatura. Valencia: Universidad de Valencia, 2016.

BASCHET, Jérôme. Introdução: a imagem-objeto. In: SCHMITT, Jean-Claude et BASCHET, Jérôme. **L'image**: Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval. Tradução de Maria Cristina C. L. Pereira. Paris: Le Léopard d'or, 1996. p. 7-26.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 de jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília/D.F.: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em 07 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular.** Brasília: SEB, 2017.

CATEN, Avelino ten. **A história dos mártires das Missões Guaranis.** Santa Maria: Pallotti, 1986.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GALIAN, Cláudia V. A., SILVA, Roberto R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional:** revista eletrônica da Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v. 30, n. 74, maio/ago., 2019, p. 508-535. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/5693>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOMBRICHT, E. H. **A história da arte.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

KREUTZ, Estanislau A. **Santos Mártires da Missões.** Passo Fundo: Pe. Berthiero dos Missionários da Sagrada Família, 1998.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Org.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval.** Tradução de Hilário Franco Júnior. São Paulo: Unesp, 2017. 2 v.

MACEDO, José Rivair. (Org.) **A Idade Média Portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os estudos medievais no Brasil:** tentativa de síntese. *Reti Medievali Rivista*, v. 7, n.1, gennaio-giugno, 2006. Disponível em: <[http://www.dssg.unifi.it/\\_RM/rivista/saggi/RivairMacedo.htm](http://www.dssg.unifi.it/_RM/rivista/saggi/RivairMacedo.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007, p. 109-125.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A Idade Média Portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011.

MENDONÇA JÚNIOR, Francisco de Paula Souza de. História Medieval e as propostas curriculares: reflexões sobre experiências em curso. In: Birro, Renan;

Ribeiro, Felipe Augusto (Org.) **Caminhos da Aprendizagem Histórica**: História Medieval e História Digital. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, Leitorado Antigo, UERJ, 2021. p. 11-19.

MORIN, José. Metodologia ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologia ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo: 1993.

NORDIN, Nei. O ensino da Idade Média: questões práticas e a realidade da sala de aula. In: TEIXEIRA, Igor Salomão; ALMEIDA, Cybele Crossetti de (Org.). **Reflexões sobre o Medieval III**: práticas e saberes no ocidente medieval II. São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 175-190.

PEREIRA, Maria Cristina Correia Leandro. **Algumas questões sobre arte e imagens no Ocidente Medieval**. In: VIII Semana do Programa de Estudos Medievais (PEM UFRJ), 2009. Disponível em: <[https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/atas\\_viiiisemana\\_parte1.pdf](https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/atas_viiiisemana_parte1.pdf)> Acesso em: 02 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Encontro com as imagens medievais**. Macapá, UNIFAP, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Imagens da Idade Média na Cultura Escolar**. Aedos: revista eletrônica do corpo discente do programa de pós-graduação em História da UFRGS: Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1 - 11, jun., 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/9834/5654>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

POMMER, Arnildo. POMMER, Roselene Gomes. Missioneirismo: breve relato histórico da busca de uma identidade regional. In: SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos. (Org.) **Missões**: reflexões e questionamentos. Santa Maria, Caxias, 2016.

Prefeitura Municipal de Caibaté, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo. **Caibaté, 50 anos**: Nossa História, Nossa Riqueza. Caibaté: [s.n.], 2016.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Humanas. Porto Alegre, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio**. Porto Alegre, Secretaria de estado da Educação, Departamento Pedagógico, [2021].

ROSA, Maria de Lurdes. **Fazer e pensar a história medieval hoje**: Guia de estudo, investigação e docência. Maria de Lurdes Rosa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos; VENTURINI, Sérgio. (Org.). **Novo olhar sobre o pioneirismo jesuítico-guarani**: o caso Caaró. Santa Maria: Caxias, 2017.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe (Org). São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-66.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério)

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; Fronza, Marcelo. (Org.). **Consciência Histórica e Interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: W&A, 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. (Org.). **O que é Educação Histórica**. v1, n1, Curitiba: W.A. 2018. (Coleção Educação Histórica).

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo das imagens**: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. Tradução de José Rivair Macedo. Bauru: Edusc, 2007.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**: revista eletrônica da Universidade Estadual de Maringá: Maringá, v. 20, n. 3, set., 2016, p. 16-29. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

VALENTE, José Armando; BIANCONCINI de Almeida, Maria Elizabeth; FOGLI Serpa Geraldini, Alexandra. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintas níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**: revista eletrônica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 17, n. 52, out./nov., 2017, p. 455-478. Acesso em: 07 ago. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955008> Acesso em: 07 ago. 2022.

WOLSKI, Estanislau. **Polyantéia Missioneira**. 2. ed. Caibaté: A Notícia, 2006.