



OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS

Autor: Johnnys Eliel Torcate¹; Co-autor: Francisco Egberto Melo²

¹Universidade Regional do Cariri – URCA; johnnystorcate@gmail.com

²Universidade Regional do Cariri – URCA; egbertomelo@yahoo.com.br

Resumo: O conceito de operação historiográfica desenvolvido por Certeau desvela, de forma minuciosa, o ofício do historiador. Desde que o conceito foi proposto, até os dias atuais, o ofício do historiador tem se diversificado, principalmente devido à multiplicidade de lugares sociais e as demandas que estes impõem ao historiador. Muitos intelectuais têm pensado a operação historiográfica também no ambiente escolar, reconhecendo-o como um espaço dinâmico e de produção de saberes. A proposta, pois, deste artigo é produzir uma reflexão sobre o saber histórico produzido no ambiente escolar, partindo do pressuposto de que durante a aula de história estão presentes elementos que a identificam enquanto produção de um saber histórico e demonstrar como o saber histórico pode ser produzido a partir do trabalho com fontes históricas na sala de aula, mais especificamente a literatura de cordel. Intenciono, pois, contribuir com essa discussão cada vez mais profícua, propondo um modelo de aula de história com uso de fontes. Para compreendermos como se dá essa produção, precisamos entender o papel desempenhado por uma disciplina escolar e sua relação com a transposição didática. A partir dessas considerações, alguns questionamentos podem ser feitos à guisa de condução nessa reflexão: como se dá a produção do conhecimento histórico no ambiente escolar? Sob quais condições se produz história na aula de história? Essas indagações, uma vez respondidas, podem muito bem servir de orientação e direcionamento para compreendermos a aula de história enquanto atividade intelectual dinâmica e produtora de conhecimento e romper com um modelo tradicional que ver o aluno apenas como um sujeito passivo durante a aula.

Palavras-chave: operação historiográfica, fonte histórica, cordel.

Introdução

Desde que o conceito de *operação historiográfica* foi proposto por Michel de Certeau em 1974, muitos historiadores¹ têm se valido do conceito para problematizar o ofício do historiador em diversos contextos, contribuindo, com isso, para uma maximização das categorias propostas por esse autor. O conceito de *operação historiográfica* “se refere à combinação de um lugar social, procedimento de análise (práticas científicas) e a construção de texto (uma literatura ou uma escrita) (PENNA, 2013, p. 86). É notório também que o ofício do historiador tem se diversificado de forma vertiginosa, principalmente devido à multiplicidade de *lugares sociais*² e as demandas que impõem ao historiador. Quando me refiro a multiplicidade de *lugares sociais*, quero dizer que, desde meados a época na qual Certeau propôs o conceito, ao menos no Brasil, os historiadores têm ocupado diversos

¹ A exemplo de Paul Ricoeur que também discutiu o conceito de operação historiográfica, porém, com algumas diferenças da abordagem de Certeau.

² Uma das premissas que faz parte da *operação historiográfica* proposta por Certeau. Foi caracterizado por ele como “uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc.” (83), 3322.3222 contato@coprecis.com.br



espaços de difusão e produção do conhecimento histórico, principalmente, devido à tecnologia da informação e à democratização do ensino.

O objetivo, pois, desse artigo, é refletir sobre a operação historiográfica proposta por Certeau, no espaço escolar: uma análise comparativa da produção histórica no ambiente escolar com as estruturas de produção abordadas por Certeau e compreender sob quais condições se produz história no ambiente escolar. A partir dessas considerações, alguns questionamentos podem ser feitos à guisa de condução nessa reflexão: como se dá a produção do conhecimento histórico no ambiente escolar? Como se produz história na aula de história da Educação Básica? É, portanto, impreterível que analisemos as variáveis possíveis nesse universo complexo que é a escola a fim de maximizarmos nossa percepção sobre as condições favoráveis para a produção e difusão do conhecimento.

Reconhecer a escola como espaço possível de produção de um saber científico, significa valorizar a produção e a difusão do conhecimento, é romper com a arcaica hierarquização entre saber acadêmico e saber escolar e apontar caminhos para superar a imensa lacuna entre a academia e a escola, lugares de produção de conhecimentos diferentes, em sua função social, mas iguais na importância. Neste sentido, a universidade pode e deve pensar a escola como um espaço de intersecção entre vários saberes, sejam eles produzidos na academia ou forjados a partir da própria dinâmica da comunidade escolar. É preciso compreendermos que “a produção do saber histórico se evidencia como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina”. (KNAUSS, 1996, p. 29)

Conhecimento histórico e cultura escolar

Para compreendermos como se dá a produção do saber histórico no ambiente escolar, ou seja, como acontece a operação historiográfica na escola, é necessário entender o papel desempenhado por uma disciplina escolar como organizadora do ensino no interior da escola Chervel (1990). Para Neuza Bertoni Pinto,

As disciplinas escolares, compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares, além de seu rol programático, são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino. Concebida como uma construção escolar, uma disciplina escolar, pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajuda a moldar a cultura escolar. (PINTO, 2014, p. 128)

Para Chervel, à parte da “disciplina escolar” e das “ciências de referência”, temos de levar em consideração “o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”, pois a disciplina escolar é



também um “receptáculo de subprodutos culturais da sociedade (CHERVEL, 1990). Devemos considerar, portanto, uma outra variante: a cultura escolar como elemento constituidor de narrativa de sentido, como determinante do “*modus operandi*” e que identifica a comunidade escolar (pais, alunos e educadores).

Mais do que uma vulgarização do conhecimento, uma disciplina escolar, influenciada pelos sistemas de ensino, impõe suas demandas aos docentes. Tomemos como exemplo as diretrizes de como a disciplina de história deva proceder em uma escola: quantidade de aulas, conteúdos que devam ser priorizados, como esses conteúdos devam ser ensinados e etc. Os quesitos citados influenciam “como” e o “quê” deve ser ensinado. Sendo, pois, um produto cultural, as disciplinas escolares influenciam como também são influenciadas pela cultura escolar, concebida como “os conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólico) que uma comunidade define como objetos de estudo, de ensino, para seus membros, num determinado momento histórico e social” (OLIVEIRA, 2003, p. 293).

O conceito de cultura escolar assemelha-se ao que Michel de Certeau chamou de “lugar social” ao qual a pesquisa histórica se submete. Segundo Certeau, “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. Para Certeau, “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, p. 66). Assim, para fazermos uma reflexão partindo do pressuposto de que no ambiente escolar também se produz um saber histórico, é preciso, portanto, dizer em que medida a pesquisa e o ensino no ambiente escolar se assemelham ao trabalho do pesquisador/historiador na academia.

Devemos considerar, para tanto, os elementos subjetivos que envolvem a pesquisa e aula de história. Esses elementos são invisíveis no produto final da pesquisa, no entanto, desempenham um papel determinante em seus rumos, bem como de qualquer produção intelectual. Para Certeau

toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma “filosofia” implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à “subjetividade” do autor. (CERTEAU, 1982, p. 67)

É certo que o professor faz, semelhante ao pesquisador, a escolha do tema que será desenvolvido na aula, da metodologia que será adotada, bem como dos recursos que serão utilizados. Estabelece, ainda, o método, “separa”,



“analisa”, utiliza fontes e, por fim, realiza a escrita de um texto, - o produto final do ofício do historiador.

As escolhas feitas pelo professor dependem de um “sistema de referência” próprio do “lugar social” que o influencia. Para Penna, “a ideia de lugar social é importantíssima pelo fato da transposição didática ser realizada no coração do sistema de ensino *stricto sensu*, onde estão situados os sistemas didáticos compostos por alunos e professores”. Penna defende que Certeau, ao falar da relação entre o lugar e suas produções, mostra “uma correlação onde um elemento interfere no outro e vice-versa” (PENNA, 2013, p. 151).

Devemos considerar, ainda, os múltiplos lugares sociais aos quais o professor de uma disciplina escolar pode estar ligado. Os saberes transpostos pela disciplina escolar estão relacionados ao conhecimento histórico produzido na academia pelas “ciências de referência” que são as disciplinas acadêmicas, que, por sua vez, legitimam os saberes ensinados pelas disciplinas escolares através da transposição didática.

Segundo Penna

O saber ensinado deve ser percebido pelos membros da comunidade acadêmica como suficientemente próximo do saber produzido naquela instância (saber sábio) e suficientemente afastado do saber dos pais (saber banalizado na sociedade). O afastamento excessivo do saber sábio pode gerar uma desaprovação da comunidade acadêmica e uma conseqüente perda da legitimidade do projeto social de ensino. (PENNA, 2013, p. 107)

Sendo assim, o ensino de história no ambiente escolar se organiza de forma a atender às demandas próprias dos sistemas de ensino sem, contudo, perder a conexão com a ciência de referência na academia, uma vez que esta legitima aquela enquanto saber científico. É, pois, referenciado por esses lugares sociais, - escola e academia – que o professor de história separa os conteúdos que serão ensinados, a metodologia e recursos que serão adotados.

Em se tratando da aula de história enquanto finalidade da pesquisa e produção feitas pelo professor, devemos considerar que os sistemas de ensino estabelecem os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados em um determinado período de tempo, ou seja, através das políticas educacionais, estabelecem um currículo oficial³. A escola adequa o currículo oficial estabelecido pelos sistemas de ensino à sua realidade social. O professor, uma vez cômico dos conteúdos que devem ser trabalhados e do tempo que dispõe, seleciona quais serão priorizados, como serão ministrados levando em consideração seu público, quais

³ O currículo oficial se constitui na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como conteúdo, didáticas e avaliativas, fruto de um movimento mais amplo que se processa nas políticas educacionais e na sociedade como um todo.



recursos didáticos disponíveis, inclusive como fontes históricas podem ser utilizadas para uma melhor compreensão dos alunos.

Outro aspecto a considerar para entender a operação historiográfica na sala de aula é o público do professor de história. Para quem ele produz uma narrativa?

Certeau delineou claramente o público do historiador: “são seus pares”. Ainda que “o suporte financeiro e moral” advenha de um público específico, para seu trabalho ser reconhecido como historiográfico, ele precisa atentar para as “leis do meio” (CERTEAU, 2002, p.72), ou seja, a pesquisa para ser reconhecida como historiográfica precisa estar fundamentada nos postulados que os historiadores estipularam como sendo ideal em uma pesquisa numa determinada época.

No caso do professor de história, seu público são seus alunos, no entanto, ainda que a aula seja estruturada de forma a atender ao público escolar, o professor precisa atentar para as “leis do meio” acadêmico que estão para além da escola, pois, do contrário, os conteúdos por ele ensinados bem como sua metodologia, podem não ser relevantes no contexto no qual aquela escola se insere. Esta relevância está associada à função social que o conhecimento histórico deve desempenhar na sociedade. O professor de história, mesmo tendo um público direto, que não são seus “pares”, precisa atentar para às “leis do meio” a fim de que o saber histórico adquirido pelos alunos como resultado da transposição didática, possa atender às demandas vigentes, como vestibular e ENEM, por exemplo.

A “prática” historiográfica no ambiente escolar

A segunda etapa da *operação historiográfica* conceituada por Certeau se refere à uma *prática* que é o “trabalho sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece às regras” (CERTEAU, 2002, p.79). Certeau dialoga que

em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (Idem, idem)

Assim, a prática é o processo descrito por Certeau no qual o historiador modifica o status de um objeto ou documento dando-lhe um novo



sentido, o que ocorre quando a qualidade de fonte é atribuída a um objeto, documento, testemunho, etc. Essa prática pode ser percebida quando o professor utiliza, por exemplo, um filme que retrata um determinado período, um recorte de jornal ou uma obra literária como fonte para estudo de determinado acontecimento. No ambiente escolar, esses auxílios são conceituados como recurso didático, pois têm a função de tornar o conteúdo explicado mais compreensível. No entanto, esses recursos didáticos podem assumir o caráter de fonte histórica à medida que o professor os utiliza como vestígios de uma época passada. Nesse último caso, quando o professor utiliza fontes históricas na aula de história, ele obedece às regras uma vez que a metodologia de seu trabalho obedece às “leis do meio”.

A escrita de um “texto” e a narrativa histórica na aula de história

A última etapa da produção historiográfica delineada por Certeau é a escrita, não necessariamente, a escrita de um texto. “A escrita é entendida no sentido amplo de uma organização de significantes e a sua construção percebida como uma “passagem estranha” que conduz da prática ao texto” (PENNA, 2013, p. 87). O filósofo francês Paul Ricoeur fez as devidas considerações sobre esta última fase da operação historiográfica que, para ele, é muito mais abrangente do que somente a escrita.

Em outros termos, quando juntas, a escrituralidade, explicação compreensiva e prova documental são suscetíveis de credenciar à pretensão à verdade do discurso histórico. Só o movimento de remeter a arte de escrever às “técnicas de pesquisa” e aos “procedimentos críticos” é suscetível de trazer o protesto à categoria de atestação transformada em crítica. RICOEUR, 2007, p. 292

O discurso produzido pelo historiador, no entanto, precisa estar intrinsecamente ligado às outras etapas da pesquisa para que seja devidamente reconhecido como “discurso histórico”. Isso quer dizer que toda a explicação dada no discurso deve ser comprovada pela pesquisa documental feita anteriormente. Isso nos leva a pensar que a *operação historiográfica* deve ser entendida levando em consideração todas as fases que a compõem. Seria incoerente, portanto, pensar numa escrita propriamente histórica sem pesquisa e fontes, por exemplo.

A estruturação de todos esses elementos resulta em uma narrativa. Portanto, a narrativa é o meio pelo qual o professor comunica aos alunos determinado conteúdo de forma analítica ou puramente descritiva. Na sala de aula ela tem um “caráter de materialização do discurso científico escolar”.



A definição de Lawrence Stone da narrativa enquanto “organização do material em uma ordem sequencial cronológica, com o conteúdo direcionado para um relato único e coerente” (STONES, 2013), serve bem para compreendermos por que o historiador se vale dela para sistematizar e significar o objeto de sua pesquisa. De forma mais abrangente, “Paul Veyne (2008), descreve a História como, acima de qualquer coisa, uma narrativa de eventos, aos quais cabe ao historiador atribuir sentido, selecionar, simplificar e organizar” (AMORIM, RABÊLO & RODRIGUEZ, 2015, p. 338). A narrativa, portanto, configura-se como um recurso indispensável ao historiador como também ao professor de história. No entanto, há distinções e similaridades entre a narrativa na aula de história e a escrita *na operação historiográfica*.

Toda escrita histórica é composta por uma narrativa seja ela descritiva ou analítica. Certeau discorre sobre a preeminência da significação da narração na constituição de uma escrita da história. Para ele o “discurso histórico pretende dar um conteúdo verdadeiro (que vem da verificabilidade) mas sob a forma de uma narração” (CERTEAU, 2002, p. 100). A narração, portanto, é uma ferramenta literária que só tem valor para a história quando é acompanhada da prova documental, ou seja, da pesquisa. Stones, no entanto, considera a narrativa como um modo de escrita histórica, mas um modo que afeta conteúdo e método e, em contrapartida, deixa-se afetar por eles” (STONES, 2013).

A narrativa histórica em sala de aula é tradicionalmente oral. O professor se utiliza do discurso para estruturar sua narração. Certeau e Stones concordam no aspecto discursivo da narração e que esta desempenha um papel de significação e organização cronológica do que se pretende explicar. O professor de história, portanto, ao narrar uma série de acontecimentos fundamentados em documentos e fontes históricas, produz um saber histórico.

Para fins de compreensão do tipo de saber produzido na escola consideramos que “o conhecimento histórico e saber escolar são faces da mesma questão, a qual diz respeito, principalmente, às relações entre o significado da História como ciência e seus usos no processo de escolarização” (SCHMIDT, 2005, p. 40). Através da transposição didática, o conhecimento histórico se torna um saber escolar. “Saber significa “ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para”, e conhecimento diz respeito à “apropriação do objeto pelo pensamento” (SCHMIDT, 2005, p. 35). O saber escolar tem um caráter mais “utilitário”, adaptado ao contexto e realidade da comunidade escolar.



Proposta de aula

À guisa de exemplo do que foi argumentado sobre a possibilidade de produção de saber histórico no ambiente escolar, propomos uma aula de história voltada para o Ensino Médio utilizando a literatura de cordel como fonte histórica na aula de história.

Utilizar o cordel como um recurso didático tem duplo propósito: tornar o conteúdo explicado o mais contextualizado possível à realidade do aluno – já que o cordel tem um estilo literário bem difundido e possui uma linguagem de fácil compreensão; e o segundo, instigar no aluno uma visão crítica da realidade que o circunda, comparando diferentes tipos de narrativas e pontos de vista sobre um mesmo fato histórico.

Tomemos como exemplo um tema bastante recorrente no ensino médio que é a Primeira República instaurada no Brasil. A intenção é fazer com que os alunos se familiarizem com narrativas comumente classificadas como descritivas e analíticas presentes nos livros didáticos, ou ainda, recorrer a outros textos como matéria de revista, jornal, artigo de opinião e etc. O professor pode abrir um momento de discussão para socializar com a turma o significado de conceitos presentes no texto que são indispensáveis para compreensão do contexto histórico em estudo, como por exemplo cangaço, cangaceiros e etc. Vejamos o texto abaixo:

No início do século XIX e início do século XX, havia seca, fome, concentração de terras e injustiça no Nordeste. Nesse contexto, formaram-se grupos armados, que praticavam assaltos a fazendas e, muitas vezes, matavam pessoas.

As pessoas que participavam desses grupos armados eram conhecidas como **cangaceiros**, e o tipo de vida que levavam recebeu o nome de **cangaço**. Atuando frequentemente com violência, os cangaceiros espalhavam o terror por onde passavam. Entre as populações mais pobres, despertavam sentimentos contraditórios, que iam do medo à admiração. (COTRIM, 2016, p. 108)

Nesse momento, o professor lança mão da oralidade como principal meio da elucidação do conteúdo. À parte do texto escrito, a narrativa ganha vida através da explicação, comparação, metáforas, entre outros recursos linguísticos que podem tornar um conteúdo compreensível. Ao tecer essa narrativa, o professor produz uma espécie de “texto paralelo” ao que está sendo lido. Ele pode instigar os alunos a perceberem o que o autor omitiu daquele assunto, bem como o que ele mais se deteve a explicar.

Nessa primeira parte da aula, os olhos dos alunos estarão voltados para o estudo e questionamento do texto em debate e para a explicação do professor. É nesse momento que deve



ser preparado o terreno para a introdução de um outro texto a ser analisado: a literatura de Cordel, que poder ser entregue aos alunos mesmo antes da discussão do primeiro texto.

Os alunos precisam ser conscientizados que o livro didático se detém, muitas vezes, a contar a história de acontecimentos e fatos históricos que estão relacionados com o Estado e que a voz de muitos sujeitos históricos, na maioria das vezes, não se faz ouvir. Isto se dá pela limitação da proposta do livro didático. Isso ajuda a quebrar o paradigma de que o livro didático narra uma história oficial e nacional e as “demais” histórias são regionais ou locais. Como não faz parte da proposta desse artigo analisar o livro didático, basta reconhecermos que ele não foi desenvolvido para dar conta de todos os conteúdos. Seria oportuno ser explicado que nós podemos dar voz a sujeitos históricos que foram “marginalizados” e esquecidos durante muito tempo na historiografia. E o uso da fonte nessa “operação historiográfica escolar” torna-se imprescindível.

O cordel que vamos utilizar aqui como fonte, tem por título *Como Lampião entrou na cidade de Juazeiro acompanhado de cinquenta cangaceiros e como ofereceu os seus serviços à legalidade contra os revoltosos*. Ele foi produzido pelo cordelista João Martins de Athayde, quando da passagem do cangaceiro lampião em Juazeiro do Norte/CE no ano de 1926, no contexto do cagaço no Nordeste. Dele podem ser extraídas concepções populares a respeito dos cangaceiros da época. Vejamos alguns trechos que podem ser utilizados:

Causou admiração
Ao povo de Juazeiro
Quando Lampião entrou
Mansinho como um cordeiro,
Com toda sua regência
Que lhe rende obediência
Por ser leal e companheiro.

(...) De toda parte chegava
Gente para o Juazeiro
Alguns deles se vestiam
Com as roupas d'um romeiro,
Quem morava no deserto
Vinha pra ver bem de perto
O famoso cangaceiro.

(...) Da polícia em Juazeiro
Houve grande oposição
Porque queriam prender
O famoso Lampião,
Não puderam conseguir
Porque precisavam ouvir
O padre Cícero Romão



Para a análise do cordel, sugere-se que o professor elabore um conjunto de questões para estudo da fonte, tais como: 1. Busque o significado de palavras que são desconhecidas para você (o professor poderia deixar disponível na folha do cordel uma espécie de glossário, com palavras retiradas do cordel que não são usados habitualmente); 2. Identifique os sujeitos históricos descritos no cordel e descreva como eles são apresentados; 3. Identifique as ideias principais desenvolvidas pelo autor. 4. Compare como os sujeitos históricos são apresentados em ambos os textos e destaque as diferenças e similaridades. Os alunos podem expor suas opiniões comparando ambos os textos e ainda registrar suas conclusões no caderno para análise do professor. A ideia é fugir do modelo tradicional expositivo e dar a possibilidade do aluno intervir no processo de produção do conhecimento.

O resultado da pesquisa desenvolvida com fontes históricas como a sugerida, leva os alunos a refletirem como os diferentes discursos são produzidos a partir de uma mesmo acontecimento; a compreender as relações de poder presentes na sociedade e como elas influenciam a forma de pensar e agir dos indivíduos; o aluno pode questionar como determinados discursos se perpetuam no imaginário popular; pode ainda desenvolver, a partir de aulas como essa, uma postura crítica com relação aos variados discursos veiculados por quaisquer meios, inclusive pelo livro de didático e, por fim, valorizar a pesquisa e a aula de história como produtora de condições para a produção do conhecimento.

Considerações finais

Partir do pressuposto de que no ambiente escolar se produz um saber histórico, faz com que se abra um leque de horizontes a serem explorados. Pois, considerando “o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”, possibilita refletirmos sobre as condições sob as quais se produz esse saber histórico, mais especificamente durante a aula de história.

Por sua vez, os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez cômicos da natureza de sua atividade, podem desenvolver uma postura de maior autonomia frente aos desafios de um mundo cada vez mais globalizado. Essa autonomia está relacionada ao direcionamento que o professor de história pode dar aos conteúdos estipulados pelo currículo oficial.

A contextualização, a narrativa histórica, a metodologia bem como os recursos utilizados na aula, em todos esses elementos que constituem a aula de história, estão presentes os aspectos subjetivos da aula que, de forma implícita, “movimentam” o professor historiador na direção de

suas convicções e visão de mundo. Estar, pois, ciente da função social desse saber produzido no ambiente escolar é de fundamental importância, uma vez, que esse saber reverbera através dos sujeitos que dele se apropriou.

O Historiador escreve para seus pares, o público do professor de história é bem delineado. Apesar de estar sujeito às “leis do meio” como qualquer outro pesquisador, o auditório são os alunos em processo de formação no ambiente escolar.

Ter a consciência de uma prática formadora de uma consciência crítica frente a uma realidade cada vez mais polarizada pelos extremos, resulta na adoção de metodologias que levem os participantes desse processo a se perceberem enquanto sujeitos de uma sociedade em constante mudanças e que é possível intervir na realidade social a fim de torna-la menos desigual.

Referências

- AMORIM, G. F., RABÊLO, M. Z., & RODRIGUEZ, J. A. (2015). AS NARRATIVAS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA . *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 338-355.
- CERTEAU, M. d. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CHERVEL, A. (1990). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: Pannonica.
- COTRIM, Gilberto. Revoltas na Primeira República. In: CONTRIM, Gilberto. *História Global 3*. São Paulo: Saraiva, 2016. P 108.
- KNAUSS, Paulo. "Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa". In OLIVEIRA, L. C. (2003). *Cultura escolar: revisando conceitos*. *RBPAE*, 292-303.
- PENNA, F. d. (2013). *ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR*. Rio de Janeiro: páginas 169-173.
- PINTO, N. B. (2014). História das disciplinas escolares: reflexão. *Diálogo educacional*, 125-142.
- RICOEUR, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas SP: Editora da Unicamp.
- SCHMIDT, M. (2005). Saber escolar e conhecimento histórico? *HISTÓRIA & ENSINO*, 35-49.



STONES, L. (2013). *O Retorno da Narrativa: reflexão sobre uma nova velha história in novos, Fernando. História em Perspectiva*. São Paulo: Casac Naif.

Anexos

PLANO DE AULA – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

TEMA	Revoltas na Primeira República
CONTEÚDO	Cangaço: Revolta e violência no Nordeste
DURAÇÃO DA AULA E CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	1H:40MIN <ul style="list-style-type: none">- Apresentação do tema para os alunos- levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos;- definição dos conceitos que serão abordados durante a aula;- estudo dos textos proposto pelo professor como material de pesquisa (livro didático, artigos, texto online e etc.);- discussão das ideias apresentadas no texto;- análise do cordel e preenchimento do questionário de análise da fonte elaborado pelo professor;- socialização das conclusões possíveis na interpretação das fontes ou exercício para averiguar a compreensão dos alunos do tema estudado
OBJETIVO GERAL	Compreender o cangaço a partir dos texto analíticos do livro didático e da literatura de cordel.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Analisar o contexto histórico da Primeira República que propiciou o surgimento de movimentos de resistência;- analisar textos que apresentam múltiplas visões do cangaço;- compreender a perspectiva popular do cangaço a partir de alguns cordéis que circulavam no cariri cearense.
TEXTOS CONSULTADOS	COTRIM, Gilberto. Revoltas na Primeira República. In: CONTRIM, Gilberto. História Global 3. São Paulo: Saraiva, 2016. P 108.; VAINFAS, Ronaldo. Brasil: a Primeira República. In: VAINFAS, Ronaldo. História 3 : ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 14-16.
FONTES	Literatura de Cordel <i>Como Lampião entrou na cidade de Juazeiro acompanhado de cinquenta cangaceiros e como ofereceu os seus serviços à legalidade contra os revoltoso.</i> Autor: João Martins de Athayde Ano de produção 1926
MATERIAIS UTILIZADOS	Questionário da fonte; Folhetos de cordel; Livro didático.