



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E  
CIÊNCIAS SOCIAIS - INHCS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –  
MESTRADO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, CULTURA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**DIÊGO SOARES DE OLIVEIRA**

**AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CATALÃO  
2017**

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

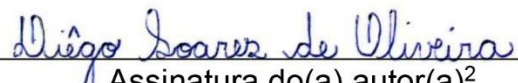
Nome completo do autor: Diêgo Soares de Oliveira

Título do trabalho: As Receitas Medievais Portuguesas no Ensino de História

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**       **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 26 / 09 / 2017

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**DIÊGO SOARES DE OLIVEIRA**

**AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientação: Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte.

Linha de Pesquisa: Cultura, Linguagens e Ensino de História.

**CATALÃO  
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Diêgo Soares de  
As Receitas Medievais Portuguesas no Ensino de História  
[manuscrito] / Diêgo Soares de Oliveira. - 2017.  
cxxii, 122 f.

Orientador: Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, História, Catalão, 2017.

Anexos.  
Inclui siglas.

1. Ensino de História. 2. Educação Histórica. 3. Idade Média. 4. Alimentação Portuguesa. I. Duarte, Teresinha Maria, orient. II. Título.

CDU 94(100)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL




### Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado


Defesa: nº 26

Aos cinco dias do mês de setembro de dois mil e dezessete realizou-se, na sala nº 11, Bloco C, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado *As receitas medievais portuguesas no Ensino de História*, de autoria do mestrando Diêgo Soares de Oliveira. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores, professora da Universidade Federal de Goiás – PPGEDUC/UFG/RC; Prof. Dr. Ismar da Silva Costa, professor da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às quatorze horas e trinta minutos, sendo presidida pela Professora Teresinha Maria Duarte (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidente da sessão passou a palavra ao discente que teve quinze minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra aos componentes da banca que tiveram cada um, vinte e cinco minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo o mestrando quinze minutos para responder. Após o término da arguição, a Presidente da sessão solicitou que o candidato e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, os arguidores atribuíram o seguinte resultado: Aprovado. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos cinco dias do mês de setembro de dois mil e dezessete.

#### Banca Examinadora:

Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte (Orientadora/ UFG/RC) 

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores (PPGEDUC/UFG/RC) 

Prof. Dr. Ismar da Silva Costa (UFG/RC) 

Dedico esta dissertação de mestrado a um verbo chamado mãe, e em especial a minha, Valdeli Soares de Oliveira. Este verbo é amar, cuidar, ensinar, preocupar, etc. É também a verdadeira mestra da vida, pois tudo o que sou ou pretendo ser, comecei a aprender em sua cartilha do saber. Sem a sua presença e apoio no meu dia-a-dia, jamais eu teria condições de terminar os meus estudos. Pois acredito que é na vida prática onde tudo começou.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que um dia confiaram em mim na realização desta dissertação. Primeiramente a Deus que sempre cuida de mim em cada detalhe, me ajudando a vencer os diversos obstáculos surgidos neste meu trajeto. E agradecê-Lo pela oportunidade de estar aqui no objetivo de alcançar mais essa etapa da vida acadêmica.

À minha mãe, familiares e irmãos de fé que com gestos de amor souberam me compreender quando não os pude dar a devida atenção que mereciam. À minha irmã Hellen e à minha sobrinha Maria Luiza que de perto demonstraram carinho e apoio. Aos meus tios e tias, e àquelas especiais que oraram por mim, como minhas tias Waldemir e Waldecy. E a todos os meus familiares de Pires do Rio que de alguma forma contribuíram para dar cabo a este trabalho.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresinha Maria Duarte, que reconheceu o meu projeto como oportunidade de realização. Sempre se mostrou solícita quando precisei e me aconselhou em vários momentos, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal.

A todos os professores da banca, tanto da qualificação quanto da defesa, ao contribuírem para o meu aprofundamento no conhecimento histórico. Serei eternamente grato à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Silva da UFG de Goiânia, que me ajudou a direcionar a pesquisa para a Educação Histórica. E, sobretudo, à equipe do Programa de Mestrado Profissional de História da UFG/RC por realizarem congressos, palestras, oficinas, etc. os quais contribuíram muito com a nossa formação de professores mestres em História.

À minha turma do mestrado de 2015 da qual fiz novas amizades e, que de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho, como a Ismene, a Cida, o Rogério, etc. Quero agradecer também aos meus amigos de Catalão, ao senhor Manoel Bento Coelho e sua esposa por tudo o que fizeram por mim. Enfim, a todos que diretamente e indiretamente fizeram parte deste trabalho.

“Diz-me o que comes, dir-te-ei quem és! ”  
Jean Anthelme Brillat-Savarin

## RESUMO

Com a chegada da redemocratização, foram criadas leis gerais educacionais como a LDB e os PCNs que passaram a servir como orientadoras de uma proposta curricular que fosse comum às escolas em todo o país. Dentro desses documentos, a História e o Ensino Médio foram reconhecidos como continuidades e formadores da cidadania e do trabalho. Diante disso, apontei alguns questionamentos: como se pensar História Medieval no Brasil dentro de uma proposta de ensino voltada apenas para o mercado de trabalho? Quais os apontamentos que se pode fazer ao ensino e pesquisa em História Medieval no período que se segue após a redemocratização no país? De que maneira a alimentação portuguesa contribui para se pensar hoje o ensino? Durante os anos posteriores à década de 1980, o Ensino de História tem intensificado o uso de novas ferramentas e temáticas para serem trabalhadas em sala de aula, como forma de descomplicar o conhecimento histórico e formar novos sujeitos históricos. Os novos estudos medievais também têm contribuído nessa questão, ao afirmarem que a nossa identidade brasileira ainda tem muitas heranças medievais. Baseado nisso, propus trazer neste trabalho, uma apresentação de um projeto de oficina pedagógica tendo como tema a alimentação medieval portuguesa e como metodologia de ensino a Educação Histórica. Através das receitas do livro “Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV”, a ideia está na construção de uma feira de degustação com receitas de comidas medievais portuguesas e as da tradição familiar dos/as alunos/as. Estas receitas serão elaboradas pelos alunos, como forma de verificar as heranças portuguesas nos gostos, sabores, ingredientes e nas técnicas de preparo; também, refletir como isto contribui para a orientação de vida e formação dos/as nossos/as alunos/as como sujeitos históricos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação Histórica. Idade Média. Alimentação Portuguesa.

## ABSTRACT

With the arrival of the re-democratization, general educational laws such as LDB and the PCNs they have been as a guiding of curricular proposal common to schools throughout the country. Within these documents, the History and High School They are the continuity the education of citizenship and work. Faced with this, I pointed out some questions: How do you reflect Medieval History in Brazil within a proposal for an education-focused only on the labour market? What are the notes that you can make to teaching and research in Medieval History in the period in which is in vigor the re-democratization in the country? How does Portuguese food contribute to teaching today? Right after the decade of 1980, history teaching has intensified the use of new tools and themes for to be use in the classroom as a way to simplify historical knowledge and form new individuals in history. The New Medieval studies have also contributed to this issue, stating that our Brazilian identity still has many Portuguese medieval heritages. Based on this, I proposed to bring in this work, a presentation of an educational workshop project with the theme of the Portuguese medieval feeding and as a methodology of teaching the History Education. Through the recipes of the book "*Um Tratado de Cozinha Portuguesa do Século XV*", the idea is in the construction of a tasting fair with recipes from Portuguese medieval foods and those of the family tradition of the students. These recipes will be elaborated by the pupils, and it is a way to verify Portuguese heritages presents in the tastes, flavors, ingredients and in the preparation techniques; also, reflect how this contributes to the orientation of life and constructing of our students/the as individuals in history.

**Keywords:** History Teaching. History Education. Middle Ages. Portuguese Food.

## LISTA DE SIGLAS

ABREM – Associação Brasileira de Estudos Medievais  
ANPUH – Associação Nacional de História  
DF – Distrito Federal  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EIEM – Encontro Internacional de Estudos Medievais  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FFLSCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEME – Laboratório de Estudos Medievais  
MEC – Ministério da Educação  
NEMED – Núcleo de Estudos Mediterrânicos  
NEAM – Núcleo de Estudos de História Antiga e Medieval  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEM – Programa de Estudos Medievais  
PROLICEN – Programa de Licenciaturas  
UnB – Universidade de Brasília  
UEMA – Universidade Estadual Do Maranhão  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UPIS – União Pioneira de Integração Social  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA: REDEMOCRATIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO</b> .....	24
<b>CAPÍTULO II - HISTÓRIA MEDIEVAL NO BRASIL: PESQUISA E ENSINO</b> .....	45
2.1. Os estudos medievais no Brasil .....	46
2.2. O Ensino de História da Idade Média .....	59
2.3. A Educação Histórica no ensino da Idade Média .....	62
<b>CAPÍTULO III - OFICINA DE HISTÓRIA: ENSINANDO IDADE MÉDIA – AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS</b> .....	74
3.1. Projeto educacional/Oficinas: a alimentação medieval portuguesa e a vida cotidiana dos alunos no Brasil.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	122
Tabela 1 Algumas receitas do livro “Um tratado de Cozinha Portuguesa do Século XV”.....	122

## INTRODUÇÃO

Ao dar continuidade aos estudos já realizados em tempos de graduação, tanto ao projeto desenvolvido no PROLICEN/UFG, ocasião em que analisei os materiais didáticos de História Medieval na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos cursinhos pré-vestibular em Catalão (2008), quanto ao projeto da monografia, no qual analisei as receitas medievais portuguesas da Infanta Dona Maria (século XVI)<sup>1</sup>, surgiu uma indagação: por que não levar essas receitas para a sala de aula? Foi a partir dessa interrogação que propus unir esses dois projetos, tanto o do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFG) quanto o da monografia, na elaboração de uma proposta de oficinas que possam ser aplicadas em sala de aula. Seguindo assim, no mesmo viés da História Cultural e da preocupação com o Ensino de História, surgiu o tema desta dissertação: As Receitas Medievais Portuguesas como ferramentas para o Ensino de História.

Como explicado, a elaboração dessa proposta tem como novidade levar todos os conhecimentos em História Medieval, adquiridos nos meus dois projetos anteriores, para o Ensino de História e trazer essas receitas medievais como uma proposta de oficina para ser executada em sala de aula, tornando-as atividade prática para o ensino e aprendizagem de História.

Esta pesquisa não visa transformar os alunos numa “espécie de historiadores”, mas em sujeitos críticos da história, que sejam capazes de observar e analisar as fontes documentais, relacionando-as com as suas experiências e conhecimentos. Ademais, tem como meta dar-lhes maior autonomia intelectual, capacitando-os a realizar “análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2004, p. 327 e 328).

Apresento, assim, as receitas medievais portuguesas do Livro “Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV”, da Infanta Dona Maria, como uma ferramenta para o Ensino de História, compreendido não como um material paradidático e extracurricular, mas como uma fonte histórica, útil à pesquisa e ao ensino, e um complemento para os conteúdos de História, presentes nos livros didáticos.

Vale dizer que a viabilidade desse tema ganhou força a partir das possibilidades encontradas nos projetos que desenvolvi anteriormente, ao unir pesquisa e ensino, bem como a

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Diêgo Soares de. **Hábitos e Costumes alimentares Portugueses (Séculos XII Ao XV)**. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2009.

possibilidade de ter em mãos a fonte de pesquisa, bibliografia e estágio em sala de aula. Nos projetos desenvolvidos como bolsista do PROLICEM, tratei como problemáticas os conteúdos de História Medieval, suas qualidades e deficiências. Nesse processo, observei que os conteúdos de História Antiga e da Idade Média<sup>2</sup> carecem do uso de fontes históricas em sala de aula. Sendo assim, é interessante que o professor encontre um meio de sanar essa carência, o que pode ser feito ao conseguir essa documentação medieval por meio de editoras, centros universitários e das diversas possibilidades que as mídias têm.

Em seguida, na monografia de graduação, pesquisei como estudar a alimentação a partir do cotidiano medieval português. Durante o desenvolvimento do trabalho que foi intitulado “Hábitos e costumes alimentares portugueses (séculos XII ao XV)” (2009), percebi a necessidade e a possibilidade de me aprofundar nos estudos medievais portugueses no Brasil e levá-los para as escolas, a fim de se valorizar o elo entre as duas culturas que formam e completam essas duas nacionalidades.

À minha época de alunado, eu mesmo me indaguei sobre o porquê de estudar Idade Média se não vivemos naquela época. Hoje, percebo que esse discurso enraizado no ensino escolar, e até entre os acadêmicos, é nada mais do que uma das provas de que o novo humanismo está preservando a primeira concepção renascentista, a de que Idade Média seria sinônimo de Idade das Trevas<sup>3</sup>.

Nota-se que o medievo foi definido como um momento de grande importância religiosa, quando se tem a figura da igreja, das abadias e dos suntuosos mosteiros. Porém, “não foi uma época só de atitudes austeras. Foi naquele momento que o amor romântico e idealizado nasceu, mesmo que fosse um amor casto, era obsessivo” (PINA, 2016, p. 48). A figura da mulher, concebida por muitos padres, era para o homem medieval uma cobiça ao pecado, mas também foi símbolo do amor cortês na exaltação do “ser mulher” (ECO, 2010, p. 17).

---

<sup>2</sup> O preconceito sobre a Idade Média não é algo recente, veio dos próprios e renascentistas no século XV, que lhe atribuíram um próprio nome de “história do meio” como descaso àquele período entre o clássico e o moderno. Segundo Geraldo Neto, é por esse sentido que “o preconceito em relação à Idade Média construído na chamada Idade Moderna acabou por influenciar nas abordagens em sala de aula” (NETO, 2015, p. 321-322).

<sup>3</sup> Desde a ascensão do pensamento renascentista, a Idade Média vem sendo erroneamente interpretada como a “Idade das trevas”. Seus idealizadores foram os racionalistas, liberais e anticlericais que se pautavam na perspectiva do Renascimento, dos quais queriam colocar em cheque a visão teocêntrica de compreensão da realidade. Para isto, criaram uma nova crença que visava ir contra a razão medieval, em que a Igreja traria um atraso para a razão humanista. Consolidou-se assim a ideia de que o Período Medieval é um processo histórico entre o fim do mundo greco-romano e atrasado diante da modernidade. Assim sendo, “esse período foi parcialmente esquecido no que diz respeito a sua própria História, sendo lembrado somente como período de transição da Idade Antiga para o Renascimento (considerado espelho da Idade Antiga) e, em sequência, para a Modernidade. Isso trouxe consequências até os dias atuais, inclusive no ensino de História” (VIEIRA, 2013, p. 25). A Idade Média passou a ser tida, desde então, como um período marcado por uma sociedade de ignorância e obscurantismo, de servidão e feudalismo.

Além de alguns termos pejorativos que ficaram empregados ao Ensino de História Medieval, ainda tem a frequência de aulas que se concentravam apenas em ouvir a fala do professor e decorar algumas datas e acontecimentos “marcantes”. Estudávamos a Idade Média, sobretudo, pela via do pensamento marxista, como o sistema de modo de produção feudal. Não que esse paradigma não seja importante para a História, porém, basicamente, não estudávamos quase nada sobre cultura. Depois, fazia-se a avaliação, copiava, literalmente, os trabalhos de revistas e, pronto, falava-se que havia aprendido História. Prova disso é que, nas avaliações, a nota máxima era dada àquele aluno que se lembrasse, corretamente, dos conteúdos. Por conseguinte, parecíamos entender a História, mas nunca compreender o processo histórico. Para mim, especificamente, foi preciso esperar a graduação em História para fazer a experiência da aprendizagem histórica com os documentos.

Mediante essa experiência, identificamos que, nem sempre, os alunos de Ensino Médio têm o privilégio de frequentar uma faculdade de História – é provável que aconteça o contrário. Sendo assim, possivelmente, esse aluno verá a disciplina de História como pouco prática e pouco útil para sua vida. Por esses critérios, muitos alunos podem ser influenciados a jamais querer cursar ou ouvir falar mais dessa disciplina, adjetivando-a como “chata”. É evidente que existem outras questões incutidas nisso, as quais envolvem políticas externas do Estado, as quais preferem formar cidadãos capazes de se preparar para o mercado de trabalho e não, necessariamente, capazes de se tornarem cidadãos aptos a pensar.

Para amenizar esse trauma adquirido pelos alunos do Ensino Fundamental e/ou Médio, já que eles, com certeza, têm também dificuldades até de se entenderem como sujeitos históricos, trago uma proposta de oficina com a finalidade de proporcionar ao(à) professor(a) uma opção didática para ensinar História e algumas aulas mais práticas. Essa ação poderá auxiliar os alunos na descoberta da História não como uma matéria de difícil aprendizado, já que lhes parece teórica demasiadamente, e nem depreender a História apenas como “Grandes Acontecimentos”, mas mostrar que as suas histórias de vida fazem parte de acontecimentos de homens e mulheres comuns da História do Cotidiano.

Tal projeto é apresentado porque é necessário dar uma função para a História, pois ela é uma disciplina de formação humana, a partir da qual os seus sujeitos são guiados pelo tempo, mas que, na maioria das vezes, carecem de saber se orientar por ele. A intenção é tentar desmistificar o que os alunos pensam sobre História e fazê-los observar seu papel nela, já que não se veem, nitidamente, como sujeitos responsáveis por seus atos na História e, logo assim, perante a sociedade. É importante deixar claro para o estudante que ele, de certo modo, pode sim interferir nesses Grandes Acontecimentos, uma vez que as práticas de ensino, calcadas na

pura reprodução do livro didático, limitam exaustivamente o que se pode ensinar e o que se pode aprender, e os alunos ficam reféns, exclusivamente, desse tipo de material.

Procurando sanar as dificuldades acima mencionadas, esta proposta de pesquisa e de ensino se preocupa em fazer uma relação entre o cotidiano medieval português e o dos alunos, observando as permanências de alimentos e de técnicas de preparo no Portugal medieval das famílias dos alunos envolvidos. As receitas medievais portuguesas, aqui, servirão como fontes documentais, na condição de ferramentas para o Ensino de História na rede pública do Ensino Médio.

Sobre o Ensino de História, abordo autores como Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 119), que compreendem o ensinar História, na escola, como uma prática que o(a) professor(a) permite aos alunos “abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmo como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico.” Aqui, o conceito de Ensino de História se contrapõe ao que se pensava até meados do século XX, de que ensinar História implicaria na repetição de datas e fatos de grandes acontecimentos.

Segundo Selva Fonseca (2012), o Ensino de História, a partir do ano de 1988, começou a questionar o uso de datações. Naquele período, as preocupações estavam mais engrenadas em questões sociais do que em datas. Depois, diversificando os métodos de se trabalhar os conteúdos de História, as fontes históricas começaram a ser usadas, cada vez mais, como uma nova forma de ensinar História. Agora, em pleno século XXI, as mudanças tecnológicas favorecem o desenvolvimento de novas tecnologias no campo da educação. Também, tem-se elaborado uma vasta produção sobre a educação básica. Portanto, o Ensino de História é uma prática de troca de conhecimento entre docentes e discentes.

Ao refletir sobre como as fontes históricas auxiliam no Ensino de História, Bittencourt (2004) faz algumas colocações de como podemos trabalhar esses documentos em sala de aula. Primordialmente, o uso das fontes históricas, inseridas na escola como práticas de ensino, não devem ser usadas para tornar o aluno um “pequeno historiador”, já que, para o historiador, o documento é a fonte principal de seu ofício. O uso de fontes históricas no ensino “pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador” (BITTENCOURT, 2004, p. 327).

Desse modo, o documento pode ser usado, no Ensino de História, como: ilustração, reforço de ideia, fonte de informação, explicitador de situações e problemas históricos. Além dessas questões, o uso do documento propicia fazer análises críticas da sociedade, situadas no

tempo. Todo documento deve servir como meio informativo e indicador temporal de uma sociedade. Em outra observação destacada pela mesma autora, ela afirma que o professor necessita ter cuidado ao transformar o documento em material didático. “Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado” (BITTENCOURT, 2004, p. 331).

É importante mencionar que muitos documentos não foram criados com o intuito de servirem como material didático. Dessa forma, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta os métodos históricos e pedagógicos, como nos é lembrado por Bittencourt (2004). Ademais, o professor deve saber utilizar o documento na investigação e no Ensino de História, instruindo os alunos a indagarem: o que é o documento? O que ele é capaz de dizer? Para quem se fez esta produção? Que ações estão incutidas em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (BITTENCOURT, 2004, p. 331-332).

Ao transferir as receitas medievais portuguesas de meu estudo acadêmico para a sala de aula, é válido ressaltar que o seu valor educacional está na condição de uma ferramenta para o ensino escolar, numa perspectiva de torná-las útil para o aprendizado. É óbvio que as receitas não foram pensadas para ser material didático escolar. Pelo contrário, “a receita é um tipo de gênero textual<sup>4</sup> que está na área de especialidade culinária” (FATURETO, 2009, p. 23). Contudo, dentro da estrutura de uma receita, é possível analisar a história, a sociedade, a economia e a cultura de um determinado país. O gênero receita possui identidade sociocultural por estar em permanente processo de mudança, quer dizer, modifica-se à medida que a sociedade se transforma. Por assim dizer, receita é um gênero textual que, ao apresentar uma peculiaridade própria, ensina a preparar alimentos.

Na perspectiva de Carlos dos Santos (2011, p. 122), “os cadernos de receitas, livros de culinárias e livros de gastronomia são fontes importantes para se estudar a História e a Cultura da Alimentação”. Esta última, por sua vez, é mais do que uma prática de sobrevivência, é uma prática sociocultural, que pode “propiciar diferenciações culturais históricas, transformações ao longo do tempo e sua própria reinvenção [...]” (GIACOMINI; SCHMITT, 2001, p. 1).

---

<sup>4</sup> Para Marcushi (2003, p. 19-22), os gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação incontornáveis que qualquer situação comunicativa”. (Marcushi apud FATURETO, 2009, p. 23). E em cada gênero textual existe uma função e uma forma: “A função da receita é ensinar o preparar de um alimento para pessoas que queiram cozinhar”. (FATURETO, 2009, p. 24).

De posse dessas discussões é que se torna pertinente evidenciar o uso do tema da alimentação para o Ensino de História. Como fonte, temos o uso da obra “Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV”, que ficou conhecida, vulgarmente, como Livro de receitas da Infanta Dona Maria, por ser pertencente a essa nobre infanta, sobrinha de D. João III e neta do Rei Venturoso, como relembra Maria José Azevedo Santos (1997, p. 37).

A infanta D. Maria de Portugal é filha do Infante D. Duarte, um duque de Guimarães (1515-1540). Era uma mulher culta, lida em grego e latim, e contraiu matrimônio em 1565, com o Alexandre Farnésio, o III Duque de Parma, Piacenza e Guastalla. Como herança de casamento, levou em seu principesco enxoval um presente que valeria ouro para a época, um livro de receitas de cozinha. Azevedo Santos (1997) afirma que esse livro de receitas foi levado com a Infanta Dona Maria para a Itália, durante o ano de 1565. Logo após sua morte, essa relíquia documental portuguesa foi encaminhada para a Biblioteca Nacional de Nápoles – onde é reconhecido como o manuscrito I-E-33. Um fato curioso é que não sabemos qual o motivo que gerou um equívoco de esse livro ter sido intitulado como receitas espanholas: *Trattato di cucina Spagnola*. Talvez seja pela similaridade das línguas portuguesa e espanhola, por uma confusão mesmo ou por outra questão que ainda não foi explicitada.

Diversos pesquisadores e filólogos acabaram chegando a um consenso, embasados no método linguístico, e concluíram que esse livro de receitas tenha surgido por volta dos séculos XIV e XV. Esse parecer não está impedido de novas investigações, porém, sabe-se que não existem outras receitas portuguesas escritas que permitam uma comparação mais estreita. Além disso, a maioria das receitas surgiam a partir da oralidade e da tradição familiar. Até então, em Portugal, não era prática haver livros dessa ordem.

Como dizem alguns pesquisadores, o que é mais provável é que as receitas não tenham a mesma datação. Algumas são anteriores aos séculos XV e XVI. Já as receitas de conservas devam ter sido feitas mais tardiamente, uma vez que, em Portugal, o uso do açúcar tornou-se um hábito nobre somente a partir do século XV e XVI, como reiterou Azevedo Santos (1997). A Europa podia dispor de açúcar desde as invasões árabes e, principalmente, a partir do século XIV, quando o açúcar passou a ser comercializado em grãos e registrado em testamento de reis e nobres. Mas, também podem ter sido escritas já no final do século XV e no começo do XVI, quando já havia alguns registros de receitas.

Outro fato que nos leva a concordar com essa datação da escrita das receitas é a presença das grandes invenções, as quais modernizaram até a culinária portuguesa, no final da Idade Média. Registra-se, daquela época, presença abundante de utensílios usados, tais como: “instrumentos de trabalho, para colocar alimentos, para líquidos, que vão ao fogo, tapadores,

para cortar, para perfurar. [...] colher, tacho, escudela, tigela, púcaro, dedo” (ABBADÉ, s/d, p. 14), inclusive, alguns deles até serviram como medidores de ingredientes.

Os registros escritos, como se pode verificar nos estudos de Oliveira (2009), foram feitos em português arcaico. Ademais, pautado pela pesquisa de Santos (1997), lembramos que as receitas não foram escritas pela mesma pessoa, mas por autores anônimos, o que nos leva a afirmar que, de fato, foram escritas em datas e por pessoas diferentes. Como mencionado, o conteúdo do livro de receitas em questão possui um valor semântico e cultural inquestionável em relação a qualquer outro códice alimentar da época. Isso sustenta a tese de que, tanto para a História como para as ciências afins, é um material enriquecedor, não só como documento histórico, mas como marca de uma herança deixada pelos lusos, sendo o primeiro livro de receitas de que se tem notícia em suas terras.

Na estrutura do texto, ao todo, o livro contém 61 receitas e estão divididas em cadernos ou partes. São quatro cadernos: manjares de carne ou “*mangares de carne*”; manjares de ovos ou “*mangares de ovoos*”; manjares de leite ou “*mangares de leyte*” e de conservas ou “*cousas de comseruas*”. Independente da ordem do sumário do livro, pensando apenas na quantidade de receitas, o grupo com maior número é o de carnes, contendo 26 receitas; em seguida, vem o grupo das conservas, que contém 24 receitas de doces e conservas; os menores são os de manjares de leite, com apenas 7 receitas; e os de ovos, com simplesmente 4 receitas. Porém, de acordo com Abbade (s/d), o Livro de Cozinha da Infanta D. Maria de Portugal só veio a ter uma edição crítica mais completa na publicação de 1967, em Coimbra, sob os cuidados de Giacinto Manuppella e Salvador Dias Arnaut, que adicionaram mais seis receitas avulsas, o que somou uma quantidade de 67 receitas.

Em trabalho anterior, quando da escrita da monografia, cheguei à conclusão de que tal livro de receitas é um requinte cultural, pois, entre os nomes de seus ingredientes estão presentes os elementos da cozinha árabe, como o azeite e o arroz. Também se encontra vestígios das primeiras viagens portuguesas de colonização, com a plantação da cana-de-açúcar nas ilhas de Açores; com o açúcar, na sofisticada receita de doces, um produto caro e escasso, que a Alta Idade Média não conhecia.

Em suma, as propostas de oficinas de Ensino de História aqui descritas, por meio das quais pretendemos fazer uso de “Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV” como fonte documental, visa, principalmente, relacionar essas receitas com a vida prática dos alunos, afinal, é no cotidiano que se pratica a culinária e se elabora as receitas. Culinária, é “uma especialidade [que] possui as receitas como documentos registrados [os quais] [que] perpassam toda a história de uma nação” (FATURETO, 2009, p. 22).

Entendo, também, que a culinária seja uma escolha cultural de uma sociedade que, por sua vez, é determinada por diversos fatores, dentre os quais se enquadram suas escolhas gustativas. “O gosto acaba sendo um produto cultural de uma sociedade, resultado de suas escolhas e crenças, buscando muitas vezes através destas, diferenciar-se das demais culturas.” (GIACOMINI; SCHMITT, 2001, p. 5). E já que está impregnada à cultura, a culinária brasileira, sobretudo a goiana, hoje, guarda sobrevivências da culinária portuguesa medieval. Isso nos facilita compreender o porquê da nossa alimentação e, ao mesmo tempo, permite-nos indagar como se alimentavam os portugueses medievais.

Para fazer estas propostas de oficina de Ensino de História, teoricamente, embasei nos pensadores da Educação Histórica e em suas discussões. Rüsen é seu principal mentor, pois, nos anos de 1970, já salientava essa teoria de ensino para afirmar que os historiadores necessitariam fazer discussões sobre as regras e os princípios da composição da História como problemas de ensino e das aprendizagens. Disso, surge a pergunta: “Como ensinar História? ”. De acordo com esse pressuposto teórico, no Ensino de História perdurou o pensamento positivista de que fazer História era um ofício exclusivo dos historiadores, mas essa teoria afirma outra colocação, a vida prática é envolvida na própria ciência da História e de onde ela mesma se origina.

Nesse contexto, portanto, tanto quem aprende quanto quem ensina são sujeitos da vida prática e, logo, de suas experiências vividas. É nessas práxis que começa a se formar a consciência histórica<sup>5</sup>, a qual reflete sobre a cognição histórica, ou seja, no conhecimento histórico. Nas salas de aula, essas reflexões são parte do esforço em identificar os sentidos que alunos e professores atribuem à História ao oferecer um senso de nossa identidade, tendo em vista que, como ressalta Rüsen (2007), a aprendizagem histórica não pode ser vista como um processo simples dos fatos “objetivos”. O mesmo autor ensina que a consciência histórica é adquirida na vida prática e não, necessariamente, na escola.

É no cotidiano<sup>6</sup> que os sujeitos históricos formam suas concepções de mundo, isto é, o saber do sujeito está ligado ao seu aprendizado histórico, que remete a uma dimensão temporal de sua identidade, no movimento entre o objetivo e a apropriação do subjetivo. Quando o sujeito

---

<sup>5</sup> O conceito de consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57). Nesse ponto de vista entendo que o que Rüsen nos quer dizer é que a consciência histórica é um conceito categórico que se concatena a toda forma de cognição histórica partindo-se daquilo que os sujeitos pensam/interpretam como sendo História sobre suas experiências cotidianas do passado.

<sup>6</sup> “Ao significado de cotidiano é possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento” (STECANELA, 2009, p. 65).

consegue fazer essa articulação, alcança a formação histórica, pois esta lhe propicia o significado intensificador dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado. Por conseguinte, os fatos passados que são advindos de circunstâncias da vida prática são recursos para a formação histórica, a fim de ampliar a orientação histórica.

Os tais princípios do processo duplo do aprendizado – objetivo e subjetivo – e da apropriação da experiência histórica do passado – a vida prática – são geridos por três operações: experiência, interpretação e orientação. Diante disso, percebemos que ambas as dimensões do saber histórico estão, visivelmente, interligadas à vida prática, uma vez que é nela que se exerce os potenciais de racionalidade do pensamento histórico, o qual é considerado como a cultura histórica, ou seja, o campo da interpretação do mundo e de si mesmo. Nela, os sujeitos buscam orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo.

É nesta justificativa que me embaso para afirmar que os alunos, como sujeitos históricos, possuem certo nível de consciência histórica, mesmo que não percebida, mas que é vivida na prática, no convívio de suas raízes históricas. Dessa maneira, identificamos uma consciência histórica que não é estática, mas o inverso, é dinâmica, já que na vida prática interage com mudanças temporais e espaciais, que as seleciona e as transfere do mundo exterior para o seu interior.

É por esse fio que costuro a ideia de que se os alunos já possuem “pré-conceitos” da sociedade em que vivem e isso pode ser reformulado a partir do momento que convivem mais e conhecem mais sobre ela, isso já os permite que sejam capazes de identificar seus traços alimentares e culturais. Então, ao trazer a proposta de leitura de algumas receitas e, em seguida, o preparo delas, facilita o despertar de algo despercebido na memória. Portanto, a sala de aula é um reflexo da vida prática, lugar onde os sujeitos que a constituem trazem consigo seus valores históricos.

Isabel Barca (2001), também uma teórica desse processo do ensino da História, afirma que a História, até meados dos anos de 1970, foi interpretada como uma das disciplinas mais complexas e abstratas para se aprender, mas, com a chegada da pesquisa em Educação Histórica, novos elementos se aglutinaram na compreensão histórica, no intuito de apresentar um ensino mais concreto, pautado na vida prática do aluno e do professor, ou seja, de suas realidades cotidianas.

Desses novos elementos da Educação Histórica, inclui ainda trazer para a sala de aula o romper do mito da neutralidade positivista. Ora, o/a historiador/a não é neutro/a e nem imparcial em suas escolhas, nem tampouco, um/a professor/a e os seus/suas alunos/as. Desse modo, a educação tradicional, ao ensinar História, sofreu a intervenção desse pensamento da Educação

Histórica, que lhe atribuiu uma perspectiva mais concreta sobre a realidade vivida pelos seus sujeitos. Esse pensamento sinalizou que o/a professor/a e os seus/suas alunos/as têm suas opiniões sobre fazer história na praticidade da aprendizagem, da sociedade da informação, do concreto e da não neutralidade (BARCA, 2001).

E, por último, tomo as colocações de Peter Lee (2006), que desenvolveu seu conceito de literacia histórica nas especificações da Educação Histórica. Esse conceito está intrinsecamente conectado às práticas cotidianas dos alunos. Quando o aluno interage com o seu cotidiano, está mais motivado a entender a História, cuja historicidade está mais concreta porque viu e experimentou. Quando seleciona essas cenas do cotidiano, expõe os seus gostos e suas opiniões, por isso, pode-se concluir que o saber histórico ensinado em sala de aula e as atividades motivadoras “estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história” (LEE, 2006, p. 136).

Para falar da metodologia adotada, retomo José d’Assunção Barros (2005), que expõe a diferenciação e a complementação entre teoria e metodologia. A teoria vincula-se ao modo de pensar, enquanto a metodologia ao modo de fazer. “Na ‘metodologia’ remete a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador” (BARROS, 2005, p. 79).

Em termos gerais, esta dissertação se configura da seguinte maneira: no primeiro capítulo, procuramos a que séries se destina a aplicação da oficina, discutimos sobre os documentos que legalizam o Ensino Médio, a partir da redemocratização do ensino, e seus destaques sobre a realidade no ensino. Para isso, foi realizado um balanço de como o Ensino Médio pode ser interpretado dentro de leis brasileiras, sendo as mais contundentes sobre a educação presentes na LDB e no PCNEM. Com essa questão, podemos ver, sutilmente, como é proposto o desenvolvimento da disciplina de História e no que pode contribuir para a elaboração da oficina de história. É fundamental sabermos desse assunto quando estamos pensando numa proposta a ser aplicada com bases legais.

No segundo capítulo, apresentamos as vicissitudes e os embates que envolvem os estudos medievais no Brasil. Fizemos uma abordagem de como é apresentado os estudos medievais no Brasil e como ele vem se fortalecendo nos diversos programas, além de esboçar as dificuldades enfrentadas pelo Ensino de História Medieval no Brasil e como as metodologias da História Nova e da Educação Histórica contribuem para se pensar os conteúdos medievais.

No terceiro capítulo, apresentamos um projeto de oficina pedagógica, a partir da temática da alimentação medieval portuguesa, que se destina ao Ensino Médio, na tentativa de aproximar ensino e pesquisa. Ainda nesse capítulo, há uma discussão sobre a História da Alimentação Medieval Portuguesa e falamos sobre algumas heranças dessa culinária para o Brasil.

## CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA: REDEMOCRATIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO

Neste primeiro capítulo, venho apresentar algumas questões referentes à legislação brasileira que tange às práticas de ensinar no Ensino Médio, após a redemocratização, e que afetou o ensino de História. A par disso, destaco como as novas políticas educacionais, pautadas no ensino para qualificar jovens para o mercado de trabalho, abrem espaço para se discutir sobre os embates do Ensino de História e da própria Educação Histórica. Mas há também o que gira em torno de se destacar quais as inconveniências disso para a educação na formação do aluno enquanto ser social e cultural. E, junto a isso, vamos observar até que ponto pode-se argumentar os termos *cultura*, *cotidiano* e *história* para a formação da cidadania, dos valores históricos e das identidades, dentro de um sistema de ensino cada vez mais próximo da formação de força de trabalho.

No Ensino Médio, os jovens e adolescentes dão continuidade aos estudos, já iniciados na primeira fase do ensino fundamental, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996<sup>7</sup>), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (1997<sup>8</sup>), nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio (1999<sup>9</sup>) e nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000<sup>10</sup>). Tais documentos da legislação se constituem como os referenciais para nortear o ensino na sala de aula.

Assim, procurei, primeiro, compreender o contexto histórico dos anos de 1980 e 1990, logo após a redemocratização, e o avanço das novas forças políticas que centraram no ideal de um ensino para qualificar a força produtiva. Em seguida, parto para a leitura desses documentos: as Leis de Diretrizes e Bases (LDB/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio (PCNEM/2000). A partir dessa reorganização e de seu entendimento, percebemos que houve uma grande modernização<sup>11</sup> das leis educacionais, na intenção de entender como esse novo

<sup>7</sup> Disponho da versão da 10 ed., de 2014.

<sup>8</sup> Disponho da versão de 2013.

<sup>9</sup> Disponho da publicação de 2000.

<sup>10</sup> Na pesquisa trato com a seguinte sigla PCNEM+ (2002), porém o nome consensual é PCN+ Ensino Médio.

<sup>11</sup> Uma das propostas dessas leis educacionais no pós-ditadura foi o aspecto modernizante. No caso das áreas de licenciatura, recomenda-se por essas leis que os/as professores/as utilizem as novas tecnologias em sala de aula. As tecnologias têm uma função pedagógica modernizante, do Ensino de história e de sua área, nas demandas que exigem o Ensino Médio. Modernizar na educação é o mesmo que capacitar e transformar uma área concentrada de estudo “num exército de reserva pronto para assumir postos de trabalho mais qualificados, substituindo desta maneira, a mão-de-obra desqualificada” (SOARES, 2002, p. 36).

Ensino Médio modernizou o Ensino em História. Uma vez alcançado isso, resta-me cogitar o que esses documentos me proporcionam para se pensar o Ensino de História, também, em Idade Média.

Ao pensar o contexto, temos dois fatores que antecederam a esse esforço legislativo, um interno e outro externo. Internamente, tivemos a aprovação, em 1988, de uma nova Constituição Federal, a qual trouxe alterações importantes para o ensino. Afirmou-se o dever do Estado em assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (art. 208, inciso II), na intencionalidade de estendê-lo a toda a população. Essa medida permitiu, nos anos que se seguiram, o processo de ampliação da oferta do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

Somado a esse acontecimento interno, têm-se o externo. Na década de 1990, ocorreu no mundo um processo histórico que atingiu o campo educacional: o “triunfo” do capitalismo sobre o socialismo (RIBEIRO, 2014). A queda do muro de Berlim e a derrubada da estátua de Lênin foram apenas dois símbolos que significaram as inúmeras mudanças que influenciam, ainda hoje, o mundo. Esses acontecimentos estimularam o Brasil a entrar na esfera da globalização, algo, até então, sem precedentes.

De forma geral, o capitalismo triunfante obrigou o mundo a se internacionalizar cada vez mais e, no Brasil, viu-se a necessidade de tornar o país mais competitivo frente às novas exigências do novo capital. Dever-se-ia, então, oferecer mão de obra mais qualificada e que permitisse a busca de novos mercados estrangeiros, defendendo a livre circulação de mercadorias. Foi nessa ocasião que as escolas passaram por grandes renovações quanto ao seu papel no campo educacional e no mundo do trabalho. A sua nova função deveria ter a capacidade de preparar os alunos para esse mercado mais exigente, mais internacional e globalizado. A competitividade passou a caracterizar as habilidades utilitárias para empenharem o processo produtivo e “assim se tornarem uma peça fundamental para o desenvolvimento do sistema” (RIBEIRO, 2014, p. 29).

Todos esses fatores fortaleceram o pensamento finalista para oferecer uma educação modernizadora, que sirva para formar alunos competentes para o exercício de um ofício, e alterar a forma de pensar e agir no ensino, a partir dos anos de 1980<sup>12</sup> e 1990. Em meados da década de 1990, esse movimento reformista nos currículos escolares caminhou para novos rumos. Pela primeira vez, no pós-ditadura, a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos já existentes, estabelecendo os parâmetros básicos. As propostas desenvolvidas

---

<sup>12</sup> No Brasil, desde 1980, o Ensino de História tem sido criteriosamente posto em debate: as perspectivas teóricas da organização curricular, metodologias de ensino e relações entre a teoria da História e o ensino (PEREIRA, 2012, p. 224).

sofreram duras críticas, inclusive por muitos docentes, como foi o caso dos PCNEM (MAGALHÃES, 2007).

Na elaboração da LDB, dos PCNs e dos DCNs vemos que só podemos entender como foram pensadas ao retermos sob um olhar do contexto, quando o “discurso competente” referente à educação “não está mais nas falas dos educadores, mas na dos economistas, pelo menos para o governo FHC, para seus financiadores e seus teóricos” (CERRI, 2004, p. 217). Como destacou Cerri (2004), naquele governo, o próprio Ministro da Educação era um economista. Enfim, esse feito histórico deu início ao retorno da tecnocracia na política educacional do Brasil. A partir de então, a preocupação encarada pelos profissionais da educação não é mais a invalidação de seu pensamento otimista, “mas a subordinação das diretrizes para a Educação ao discurso financeiro/econômico/empresarial” (CERRI, 2004, p. 217). Na racionalidade técnica<sup>13</sup>, “quem sabe determina, quem não sabe executa” (CERRI, 2004, p. 218).

Essas considerações, ainda que bem curtas, dão um panorama dos desafios e das reformas do Ensino Médio, assim como do conhecimento histórico, “diante das práticas de avaliação promovidas pelo Governo Federal, para iniciar, portanto, colocando em dúvida os elementos que no discurso oficial são postos como autonomia, flexibilidade e crítica” (CERRI, 2004, p. 215).

Para resolver os problemas enfrentados pela educação da pós-ditadura, por meio das Secretarias de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e Tecnologias, o governo aprovou, em 1996, a LDB (SOARES, 2002). No Brasil, essa discussão sobre o ensino já vinha sendo feita com maior notoriedade desde os anos de 1980, quando se pensou fazer uma “reforma no ensino” criando medidas mais sociais. Na Constituição Brasileira de 1988 (Artigos 205 e 210), a educação é definida como direito de todos e dever do Estado, ganhou dispositivos amplos, que foram bem explicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. No Art. 2, cidadania e trabalho, consta que a finalidade da educação é preparar para o exercício da cidadania<sup>14</sup> e a qualificação do trabalho. Como mostra um trecho do artigo: “tem por finalidade

---

<sup>13</sup> “A racionalidade técnica opõe-se à práxis reflexiva, é incapaz de ser empática em relação ao professor, e, arrisco-me a dizer, incapaz de resolver a crise da educação porque jamais poderá conseguir o engajamento voluntário, consciente do professor, por não ser capaz de mobilizar o desejo da categoria. E não se pode negar a margem de autonomia que o professor constrói, em processos de resistência que vão desde a crítica aberta até a ‘negligência’ com o processo educativo, passando pelos mais variados graus de fingimento, pelos quais consegue parecer, diante do olhar burocrático, que está a fazer o que lhe determinam, quando efetivamente está a fazer o que entende como correto” (CERRI, 2004, p. 218).

<sup>14</sup> De acordo com Luis Cerri (2004, p. 219), a tecnologia, o mercado de trabalho e a representação política são três elementos presentes nos PCN como proposta curricular para a formação do novo ensino no início do século XXI. E junto a isso, o autor acrescenta que estamos nós, os professores de História, com a missão de preparar e adaptar os nossos alunos para encarem essa realidade, caso não queiramos vê-los excluídos do lugar onde vivem. Nessa

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º LDB, 2014, p. 9).

Precisamos reler esses textos que caracterizam o objetivo da educação como uma proposta capitalista. Na LDB (2014, p. 17), no Artigo 22, os objetivos da educação são bastante ousados, vejamos: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E nas DCN para a Educação Básica (2013, p. 219), a comprovação dessa intenção: “cabe ao Ensino Médio, enquanto ‘etapa final da Educação Básica’, em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, ‘a preparação geral para o trabalho’”. E, segundo os DCNEM (1998, p. 2), os currículos escolares devem ser organizados “tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”.

No DCN para a Educação Básica, o documento cita que:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades.

Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico (DCN, 2013, p. 231).

Com essa ideia<sup>15</sup>, a principal intenção do Estado com o novo Ensino Médio, logo após a redemocratização, é justamente fazer dele um meio para que se insira os educandos, como força produtiva, em uma sociedade capitalista:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante

---

sequência de pensamento podemos sintetizar que o conceito de cidadania que está inserido no conteúdo dos PCN de formar o cidadão” é uma tarefa da História “desde que ela se instituiu enquanto disciplina, e o problema começa quando queremos saber o que se está entendendo por cidadania”.

<sup>15</sup> A concepção lógica do ensino que tem como meta formar cidadãos trabalhadores não é muito coerente com a matriz de uma educação própria para o exercício de ensinar em História. “A lógica da educação voltada para o mercado de trabalho globalizado, interconectado e neoliberal aparece como justificativa e critério de revisão curricular. Entretanto, a disciplina História tem suas raízes na composição curricular nacional no contexto do século XIX e na formação do Estado Nacional Brasileiro” (SILVA, 2015, p. 16).

do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. (PCNEM, 2000, p. 10)

Como podemos perceber, o desenvolvimento das competências na aprendizagem escolar é o responsável para capacitar os/as educandos/as nos estudos e, assim, que eles/elas atuem no mercado como cidadãos/ e como profissionais qualificados. Para esses documentos, o ensino tem como principal utilidade formar cidadãos para serem sujeitos produtores/as de conhecimento e atuantes no mundo do trabalho.

Continuando a análise da LDB, em seu artigo 35 consta que a duração do Ensino Médio seja de, no máximo, 3 anos e que essa etapa final da educação básica contemple várias finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 2014, p. 24).

Nesse sentido, a educação brasileira considera o Ensino Médio como uma continuidade do Ensino Fundamental e a última fase da Educação Básica, devendo este expandir o que foi proposto desde o ensino fundamental, que é formar cidadãos não somente para serem trabalhadores, mas capazes de compreender a sua realidade, valorizando o seu espaço social, econômico e cultural. Apesar de que há uma concordância educacional sobre a última fase do Ensino Médio por parte desses documentos legais, considero o Ensino Médio não como uma etapa finalista da educação, mas como uma continuidade dos estudos que deve ser seguida no Ensino Superior. Essas três etapas, a meu ver, deveriam ser a Educação Básica da nação. No entanto, não é o que pensam os formuladores das propostas educacionais atuais. Por exemplo,

na LDB (2014), em apenas um trecho se destaca as Ciências Humanas de Filosofia e Sociologia como auxiliadoras na formação humana:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
[...]  
III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 2014, p. 25)

No mesmo artigo acima citado há uma ênfase maior nos currículos do Ensino Médio, ao destacar a importância de qualificar o ensino para o trabalho. Ao que parece, todas as áreas das Ciências, bem como suas disciplinas, estão enquadradas numa política capitalista, na finalidade de formação do cidadão para ser trabalhador. Porém, a lei destaca a necessidade de mostrar a prioridade da educação tecnológica e o domínio das línguas, sobretudo a portuguesa, como base para o aprimoramento do saber e da implantação da cidadania:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (LDB, 2014, p. 25)

Em análise à legislação, evidencia-se que a tendência de padronizar a educação brasileira por meio dessas leis de interesses neoliberais fortaleceu o ideal do pleno desenvolvimento da economia (RIBEIRO, 2014). “A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho” (KUENZER, 2000, p. 36). Do mesmo modo, estão as ciências humanas e as da natureza. Em específico, a disciplina de História, que auxilia o ensino a formar os jovens cidadãos aptos para escolher o seu lugar no mercado de trabalho.

Também nos PCNEM+ (2002, p. 8-9), o novo Ensino Médio é apresentado, não mais como um preparo para encaminhar ao ensino superior ou ao profissionalizante, mas como o responsável por completar a educação básica. O Ensino Médio, dessa forma, é a base para atingir as metas políticas do mercado de trabalho voltadas ao incentivo tecnológico e profissionalizante. Fica evidente, então, que a preocupação desse documento é apenas a de expor um norteador básico para o desenvolvimento do ensino democrático.

Assim, “§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Art. 35 LDB, 2014, p. 19). Depois de concluída essa fase, os educandos terão a possibilidade de dar continuidade aos estudos no Ensino Superior,

de acordo com as suas capacidades e possibilidades. Veja: “§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (Art. 35 LDB, 2014, p. 14). Como proferiu Soares (2002), no mesmo instante em que a educação mantém interesse em capacitar o aluno para o trabalho e para a cidadania, baseando-se em orientações éticas, propõe possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos de nosso tempo, “relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art. 35 Inc. IV LDB, 2014, p. 24).

Além da retomada do debate sobre quais seriam as funções do novo Ensino Médio, ressurgiu a Educação Profissional como parte das reflexões pedagógicas, por meio da qual trouxeram de volta a proposta de uma maior ênfase nos cursos profissionalizantes<sup>16</sup>. O Art. 40 da LDB (2014, p. 28) destaca o seguinte: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Sobre a educação profissional, consta no Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no Art. 5º, o parecer de que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Vale lembrar que a construção de novos currículos para o campo da educação é uma das preocupações apresentadas pelas instituições reguladoras dos sistemas, no momento em que a cultura escolar se constituiu como uma atividade das massas dos Estados Unidos (RIBEIRO, 2014, p. 41) e que, por sua vez, justificou-se na necessidade de formar uma nova força de trabalho.

Nessa perspectiva, sendo a última etapa da educação básica, o Ensino Médio tem por finalidade: aprofundar e concluir o ensino básico, além de preparar o educando com noções básicas para o mercado de trabalho; aprimorar o educando com valores humanos ao incluir formação ética, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico. Na elaboração de um modelo de educação nos novos currículos escolares da redemocratização, as forças governamentais facilitaram a infiltração de uma proposta de ensino modernizante, mas tendenciosa: o ensino voltado para o mercado de trabalho iria contribuir para a formação social. Nesse caso, a

---

<sup>16</sup> “A formação profissional era tida como uma maneira eficiente de moralizar os pobres, ensinando-lhes um ofício” (MAGALHÃES, 2007, p. 56).

globalização<sup>17</sup> e universalização<sup>18</sup> do ensino oportunizaram ao governo a sua entrada nas políticas educacionais, para que atuasse num novo currículo, fundamentado na complementação entre ciências humanas, naturais e tecnológicas.

Como bem sabem os educadores, a LDB, os PCNEM e DCNEM foram elaborados na tentativa de procurar atender a uma modernização da educação brasileira e da própria política e economia, ao consolidar o processo de redemocratização, levando em conta as questões sociais e culturais nas práticas educacionais e no destaque dos cursos profissionalizantes. A apelação para essa prática nada mais é do que uma estratégia política para que se ampliasse a parcela da juventude brasileira formada na educação básica, a fim de melhorar a qualidade da mão de obra, quando a competição entre mercados é um dos desafios colocados pelos processos de globalização.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 2), Capítulo II, art. 4º, Inciso VIII, tem-se como referencial legal que o Ensino Médio deve associar à educação os conceitos de trabalho, de ciência, de tecnologia e da cultura como uma das práticas de oferta e organização curricular: “a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”.

Diante das mudanças do papel educacional presentes nos documentos que regem o Ensino Médio, para entendermos onde se situa História como disciplina, observemos na LDB os seguintes artigos:

#### Art. 26.

---

<sup>17</sup> Em conformidade com as palavras de Luis Cerri (2004, p. 214), ao analisar os escritos do inglês George Orwell de 1984, que compôs um livro sobre o temor da sociedade diante das forças do totalitarismo e da ditadura, podemos ver que essa literatura ficou sendo como uma expressão dramática, pois previu que uma das forças totalitárias iria controlar o Ocidente. Luis Cerri disse que chegamos ao século XXI e, ao avaliarmos o que Orwell mencionou, de fato, parece que suas previsões históricas erraram. É certo que nem o socialismo stalinista nem tampouco o nazismo dominou mais o Ocidente, “mas o totalitarismo vem sendo construído sob o capitalismo liberal, nas grandes ações da globalização e nos pequenos poderes locais e interpessoais”. Luis Cerri (2004, p. 215) deixa-nos no final uma pergunta intrigante: “1984 está chegando ou já passou?”

<sup>18</sup> “A emenda constitucional n. 14, de 1996, alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”. A mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela lei n. 9.424/96 que, em consonância com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular. Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior”. (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

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.

§4

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 27.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (LDB, 2014<sup>19</sup>, p.16)

No artigo 26 destaca-se a importância da educação em apresentar, no Ensino Fundamental e Médio, uma base nacional comum do currículo que privilegie as essências da regionalidade e localidade de cada cultura, economia e alunado de determinada sociedade. Conquanto, no 4º parágrafo há uma menção que, a meu ver, merece destaque nesta pesquisa, que é o nítido aporte das contribuições das diversidades culturais e étnicas sobre o Ensino de História no Brasil. No caso da minha pesquisa, o povo português e as diversas culturas formaram uma sociedade gastronômica inigualável e faz jus reiterá-la, uma vez que, por esse ângulo, vemos a significância de professores de História que se esforçaram para participar da elaboração dessas leis, as quais beneficiam os estudos sobre cultura, identidade e patrimônio.

Como está registrado nos PCNEM+ (2002, p. 77), o objetivo do Ensino de História no Ensino Médio é desdobrar as competências e habilidades cognitivas apropriadas pelos alunos; desenvolver habilidades científicas de análise e interpretação das situações percebidas na realidade vivida e, a partir dessa noção, construir novos conceitos ou conhecimentos. As novas propostas apresentadas por essas políticas têm se justificado no ideal de que o Ensino Médio é capaz de auxiliar a desenvolver nos alunos suas competências cognitivas a partir de mediação concreta na sua vida dentro da sociedade.

A partir daí o aluno deve exercer seu pensamento crítico, explorar sua capacidade de aprender e continuar aprendendo, saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, constituir significados sobre a realidade social e política, compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura, ter o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos.

---

<sup>19</sup> Esta é a 10ª Edição da LDB.

Os PCNEMs esboçam um quadro com três campos de competência da História e suas habilidades a serem desenvolvidas por ela. A primeira competência histórica é a “Representação e comunicação”, a qual insta o educando a criticar, analisar e interpretar fontes documentais a partir do discurso histórico. A segunda é a “Investigação e compreensão”, em que se deve observar as várias temporalidades como contributos na revitalização do passado e da construção cultural e social; promover as relações de tempo entre continuidade/permanência e ruptura/transformação e construir identidades sociais e pessoais de caráter histórico; pensar e agir historicamente na construção da memória social.

Por último, temos a competência de “Contextualização sociocultural”, que retrata sobre a habilidade histórica que permite localizar as várias produções culturais (linguagens, filosofias, religiões, ciências, tecnologias, etc.), nos diversos contextos históricos estabelecidos nos locais e nos sentidos. Além disso, possibilita a visualização dos momentos históricos no tempo e nas relações das simultaneidades nos acontecimentos, quando se confronta as problemáticas surgidas nas suas temporalidades, mas que nelas se observa as diferenças e semelhanças. E, por fim, o indivíduo deve estar disposto a permanecer frente a acontecimentos presentes, vinculando-os às interpretações do passado.

Mas, para que esse objetivo seja alcançado, foi preciso fazer a proposta da LDB no Ensino de História, que visa consolidar e aprofundar os conhecimentos, ajudar o aluno a se preparar para o trabalho e a cidadania, além de possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos de nosso tempo. Para isso, o ensino dessa disciplina passou a dialogar com a interdisciplinaridade, transversalidade e o chamado currículo por competências (SOARES, 2002).

Embora essa reforma educacional seja dirigida pelas forças governamentais e estruturada como uma regra imposta na educação, como vemos na LDB, as resistências e opiniões contrárias a essa postura tomou espaço nos debates acadêmicos e nos diversos setores sindicais da educação. Contudo, minha preocupação nesta pesquisa não é expor essa intenção da “educação para o trabalho” como ponto principal, mas afirmar que isso contrapõe-se ao pensamento de um legado da História e da Educação Histórica, ambos voltados para uma crítica que oriente os sujeitos históricos na transformação de suas vidas. Sendo assim, a formação de opinião crítica dos educandos, presente no ensino e prevista nessas leis educacionais, apontam para um mérito do capital e coloca em evidência o descrédito das ciências humanas como formadoras de opiniões. A pergunta que fica é a seguinte: como fica organizada a área das ciências humanas, especialmente a disciplina História, frente a essas novas demandas de cursos técnicos e profissionalizantes?

Diante dessa realidade, insisto na ideia de que as Ciências Humanas, sobretudo a História, deve manter seus esforços na capacitação humana para a formação de sujeitos com conhecimento apto a formular críticas capazes de observar suas condições sociais e de as potencializarem para construírem sua vida social. E vejo, através da educação histórica, a força motriz para a consolidação desse ideal, pois o ensino não pode ser um mero produto do trabalho tecnicista, mas deve ser orientador nas escolhas de vida de seus aprendizes.

Por outro prisma conceitual, a ideia de modernizar a educação trouxe a interdisciplinaridade para o campo da educação. Seguindo esse ideal da interdisciplinaridade, os PCNEM são capazes de interagir, satisfatoriamente, com a LDB. Nos PCNEM se elaborou uma crítica ao antigo método de construir História, buscando caminhos rumo à interdisciplinaridade.

A historiografia atual também se contrapõe à história dos “grandes personagens” e dos “grandes acontecimentos”, bem como àquela convicção de que o passado é posto tal como está redigido nos “documentos oficiais”. Para os PCNEM+ (2002, p. 71), se privilegiar a história pelos “grandes personagens” serão ocultos ou desaparecerão os verdadeiros sujeitos do movimento, os homens comuns do cotidiano.

Os primeiros Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, os PCNEM, destinados à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, expõem em sua redação uma linguagem mais simples, facilitando ao leitor a compreensão dos diversos temas tratados, e eles foram divididos em “Apresentação”, “O Sentido do aprendizado na área”, “Competência e Habilidades” e “Rumos e Desafios”. Para nossa pesquisa, a importância documental está no item “Competência e Habilidades”, no qual encontramos o “Conhecimento de História”.

A subdivisão que se refere aos Conhecimentos de História pontua dois tópicos a serem considerados: “Por que ensinar História” e “O que e como ensinar”. Podemos dizer que os PCNEM ratificam, nesse tópico, a necessidade de aplicar a interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e suas Tecnologias, integrando a História com a Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Política. Para os PCNEM (2000, p. 20), isso facilita a expansão de novos horizontes nos estudos, facilitando a visualização das inúmeras problemáticas atuais que, em certas ocasiões, os detalhes só podem ser percebidos nessa amplitude. Ainda nos permite situar as diversas temporalidades, servindo como um alicerce para reflexões sobre as vicissitudes e/ou necessidades de transformações e/ou continuidades.

Nesse tópico, ainda são expostas ideias como a de uma integração entre “História ensinada” e a “produção acadêmica” (PCNEM, 2000, p. 20), o que significa que o professor pode adaptar para a escola muitas questões históricas levantadas nas academias ou, ainda, fazer

o caminho inverso e levar as experiências da escola para o espaço acadêmico. Sobretudo, podemos pensar assuntos pontuais como, por exemplo, o de que a História é fruto do seu tempo. Na atualidade, percebe-se as conquistas historiográficas, em que a História Social e Cultural têm alcançado espaço frente às outras Histórias, dedicando-se a dar vozes aos silenciados:

Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. (PCNEM, 2000, p. 21)

O tópico “O que e como ensinar” traz o reconhecimento dos novos temas históricos, levando em conta a pluralidade dos sujeitos sociais, a diversidade de registros e documentos além dos escritos, a abordagem da reformulação do modo como tratar os métodos de pesquisa etc. somando-se a isso, reconhece que:

A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música. (PCNEM, 2000, p. 22)

Mesmo que os PCNEM ratifiquem que os documentos escritos deixaram de ser o único arcabouço da construção histórica, além da possibilidade de se trabalhar vários temas em História, somado a esses novos temas, a tecnologia trouxe para o professor novas ferramentas para se trabalhar com as fontes históricas. A interdisciplinaridade no Ensino de História foi auxiliada pela antropologia e por outras áreas como Língua Portuguesa, Literatura, Música e Arte. Como já sabemos, os PCNEM assentem, também, a importância do desenvolvimento dessas competências de leitura, análise, contextualização e interpretação de fontes textuais e testemunhos das épocas passadas na interdisciplinaridade (PCNEM, 2000, p. 22).

Luis Cerri (2004, p. 219) tem uma visão mais otimista dos PCNEM que da LDB, a qual criou normas e leis estruturadas no que se deve fazer e quem deve obedecer:

Os PCNEM são positivos, normativos. Não surgem como comportamento jurídico fundado sobre a lógica da lei, que é negativa, estabelecendo o permitido e o proibido, mas respeitando a individualidade na medida em que permite tudo o que não proíbe. Os PCNEM propõem um comportamento disciplinar, fundado sobre a lógica da norma, que é positiva, ao determinarem um padrão de

comportamento médio ao qual todos devem adequar-se, com o que substituem a espontaneidade e a iniciativa individuais, com base no discurso científico. Traçam-se objetivos para a História e as humanidades no Ensino Médio, os caminhos teóricos e metodológicos também são traçados e travados. A mobilidade do professor é posta apenas a partir daí, na hora de selecionar o que ensinar, e os objetivos e os critérios de seleção já estão dados.

Ao mesmo tempo em que os PCNEM parecem estabelecer liberdade e igualdade a todos como definidores de conteúdo, eles contradizem ao exibirem uma hierarquia que “reduz a liberdade de quem está na base” (CERRI, 2004, p. 220). Ou seja, nos PCNEM não se mencionam mais os conteúdos curriculares para se trabalhar nas escolas, pois cabe ao professor, junto à escola, essa autonomia. Mas, e quanto aos professores que iniciaram suas carreiras há pouco tempo? Como poderão ter a experiência e saber o que levar para a sala de aula?

Outro incômodo dos PCNEM quanto à didática está no conceito que ele dá de tempo histórico. Segundo os PCNEM+ (2002, p. 69), o passado é um legitimador do presente, é quando este deixa de ser compreendido como algo dado e estático e passa a ser percebido como um sobrevivente do tempo real e auxiliador nas tomadas de decisões. E isso é antagônico ao que pensavam os historiadores do século XIX, para quem o passado é um agente modificador do presente, direcionando os acontecimentos.

Para os PCNEM+, conceituar o passado como um processo histórico que está sempre em estado de desenvolvimento em direção ao presente, “permite organizar as experiências humanas em formações sociais distintas, identificando as diferentes velocidades das transformações, e as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos” (PCNEM+, 2002, p. 70). Por essas palavras, a busca pelo entendimento do passado está em estágio de desenvolvimento, logo, não temos um passado estático e acabado, mas sim em constante construção, a partir das relações sociais. Diante dessas colocações, perguntamo-nos: será que todos os professores dominam os conceitos de tempo histórico? Apesar de Luis Cerri (2004, p. 219) dizer que esse documento é nacional e feito para um público geral, não podemos ter certeza de seu acesso por todos.

Segundo os PCNEM+ (2002, p. 77), “o objetivo do Ensino de História no Ensino Médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação”, dos alunos, de uma ferramenta conceitual para que eles possam analisar e interpretar os acontecimentos vividos e presenciados por eles e, assim, construir novos conceitos ou conhecimentos.

Para atingir este objetivo, os Parâmetros afirmam que as diferentes áreas do conhecimento deveriam orientar-se pelo estabelecimento de competências a

serem desenvolvidas pelos alunos. Estas competências são compreendidas como esquemas mentais, e deduzidas dos pensamentos de Jean Piaget e Noam Chomsky, e implicam em ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades [...] (SOARES, 2002, p. 38)

O Ensino de História privilegia, portanto, o campo da competência cognitiva e a interdisciplinaridade é tomada como uma forma específica de prática docente, que visa ao desenvolvimento dessas competências e habilidades da relação que existe entre ensino e pesquisa. No caso da disciplina de História, vemos que o trabalho tem se intensificado com o uso de diferentes fontes e linguagens, e a suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre as temáticas históricas.

Nos PCNEM, na parte das Ciências Humanas, encontramos a disciplina História e, nessa parte, relata-se que o professor pode recorrer a um ecletismo ao qual o marxismo, as tradições francesa e inglesa serão associadas às ideias da ciência política e do direito, ou seja, o professor tem liberdade de selecionar quais das competências quer operar, inclusive, as da interdisciplinaridade, por exemplo. Nisso busca-se a tentativa de criar espaços para o desenvolvimento da cidadania e capacitação para usos das tecnologias (SOARES, 2002).

O ideal de um Ensino de História será priorizar sempre as competências, porque o dinamismo que proporciona a interdisciplinaridade auxilia no rompimento com a velha concepção de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas das realidades sociais e culturais nas quais estão inseridas. Isto é, o professor deve buscar na interdisciplinaridade uma estratégia didático-pedagógica para ensinar os conteúdos ao invés de ater somente a conhecimentos puramente históricos.

Como fica evidente com toda essa discussão em torno das propostas de Ensino de História, há uma preocupação com a formação do aluno cidadão. De um lado, tem-se uma disciplina que atinge o seu objetivo final quando esta contribui para transformar a sociedade. Do outro, temos o ensino-aprendizagem que procura alcançar as capacidades cognitivas e transformadoras do sujeito. Quando temos um sujeito que tem conhecimento de História e utiliza tal conhecimento, teremos uma sólida atuação da educação na transformação do homem comum em um cidadão que não despreze sua condição de dar sentido à vida e à sua história. Portanto, a História e o seu sujeito são elementos conjunturais para se ter o verdadeiro objetivo de uma educação social e cultural.

Segundo os PCNEM (2000, p. 22), há uma ênfase para que se trabalhe com noções de tempo histórico, de identidade, cidadania, memória e cotidiano, a partir das concepções cultural e social, reforçando esse trabalho no Ensino Médio. Nesse sentido, o Ensino de História torna-

se um aliado na formação pedagógica ao funcionar como um importante veículo motor na configuração da identidade e ao permitir a reflexão sobre a ação do indivíduo nos espaços sociais e culturais, demonstrando suas relações pessoais e suas afetividades no seu grupo de convívio. É exatamente nessa questão que aparece o olhar histórico, pois, para perceber o outro em suas semelhanças e diferenças, depende muito da cultura do indivíduo, dos seus valores e seus comportamentos. Lembremos sempre que a cultura não é uniforme, mas singular em cada sociedade.

Na formação da cidadania, é importante ressaltar que seu significado tem a ver com a História e suas temporalidades. São diversas influências históricas sobre a vida dos alunos e que interferem em sua formação da cidadania, tendo em vista que, dentro e fora da escola o aluno convive com diversas gerações e experimenta várias situações cotidianas. Diante disso, cabe ao professor, numa atividade escolar, reconhecer isso e averiguar quais as escolhas pedagógicas que possibilitam conhecer e diferenciar essas várias concepções históricas sobre cidadania dadas alunos. “O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789” (PCNEM+, 2002, p. 78). O conjunto das palavras “cidadania brasileira” envolve sentidos históricos da inclusão das problemáticas e desejos, expressas no individual, classes, gênero, grupos sociais e locais, regionais, nacionais e internacionais, que planejam a cidadania como prática de sua realidade histórica.

Numa sociedade tecnicista como a nossa, visualizamos como é necessário ter-se no ensino um profissional atualizado e motivado para realizar uma nova prática educativa no Ensino de História, um professor que esteja capacitado para compreendê-la no seu fazer cotidiano<sup>20</sup>, capaz de fazer com que seus alunos se identifiquem como sujeitos históricos que são e não sejam apenas agentes passivos diante da estrutura. Em oposição ao que está posto, trata-se duma relação em contínua construção, em que se configuram os conflitos e depois as negociações em função de circunstâncias determinadas (SCHEIMER, 2010).

Com a estridente revolução dos meios tecnológicos, o professor de História se vê necessitado de mudanças constantes. Além disso, existem causas internas e externas que

---

<sup>20</sup> Como a ideia de cotidiano nos é muito cara, vamos apenas comentar sobre o que se aborda nos PCNEM sobre o patrimônio, já que cada professor/a deve selecionar as competências que irá trabalhar (SOARES, 2002, p. 41). A questão de identidade patrimonial que se aborda nos PCNEM está na valorização do lugar como espaço de socialização de memória que seja capaz de contribuir na formação das identidades e do exercício da cidadania. Logo, os lugares que são construídos pela sociedade e pelo Estado são fixados para se estabelecerem o que se deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.

incentivam mudanças na função do professor. Das causas internas, temos o esgotamento de teorias e modelos tradicionais, por exemplo, a partir disso, o professor deve procurar novas alternativas para incluir os alunos nos meios de comunicação e na exigência de salas de aulas que contribuem com essa realidade. Das externas: transformações sociais, revolução científica e mudanças culturais de uma época (SCHEIMER, 2010, p. 4).

Desse modo, percebemos que numa sociedade como a nossa, que está cada vez mais centrada em transformações tecnológicas, culturais e sociais e reduzida às noções capitalistas, o Ensino de História, mesmo criticando, ainda acaba se vendo obrigado a satisfazer aos seus anseios, pois “a concepção de história, presente nos PCNEM, é de caráter pragmático, buscando primordialmente a atender o mercado, provendo-lhe com mão-de-obra qualificada” (SOARES, 2002, p. 41).

Os cidadãos formados por esse ensino que pretende capacitar para ter mão de obra barata são indivíduos que têm suas ações críticas e opiniões, muitas vezes, pautadas pela ética e justiça provenientes do pensamento do Estado, o que amalgama os conceitos de liberdade dos indivíduos que ficam presos ao ideal de que cidadão bom é aquele que trabalha e não questiona interesses de particulares. O desenvolvimento pessoal de transformação social é esquecido, contrariando o princípio aristotélico político de tomar decisões sobre o estado, tornando o sujeito um ente do produto do capitalismo.

Em tais conjunturas, o cidadão que era para ser um humano livre, participativo e transformador, torna-se uma máquina de si mesmo. Por isso, os PCNEM ajudam a construir um sujeito que se adequa às mudanças periódicas da atual fase do capitalismo. Nesse sentido, como está previsto nos PCNEM, o pragmatismo presente neles é capaz de enquadrar um indivíduo coisificado, que tem sua existência limitada pela sua capacidade de adestrar-se para servir aos desejos do capital (SOARES, 2002).

A civilização técnica, com o seu poder de adaptação, cada vez mais retira do homem sua potencialidade criadora e a ênfase está no treinamento, na organização, na gestão e não na produção de objetividades (SOARES, 2002). Como podemos dizer, os Parâmetros para o Ensino de História, atualmente, são como um agente que cumpre o que foi convocado a fazer: uma coerência imanente entre construção metódica e de fabricação técnica. Essa coerência é pautada em princípios: o artificial e o natural. O primeiro sobrepõe-se ao segundo e estabelece uma necessidade de consumo, o outro exige que o humano não se objetive mais no mundo, já que a necessidade criada limita a sua liberdade (SOARES, 2002, p. 42).

Pensemos que o homem livre é desinteressante para o mercado, uma vez que ele se torna inadequado ao capitalismo consumista, porque é crítico, criativo e incapaz de viver sob os

influxos da repetição ditada pelo mundo globalizado. “Homens livres são capazes de incessantemente engendrar aquilo que Milton Santos chamou de nova consciência de ser mundo” (SOARES, 2002, p. 42-43). Portanto, é imperativo que a nova produção do conhecimento do século XXI, que está coligada à extensão da técnica, sobressaia à condição da construção de um mundo confuso e perverso para operar numa condição mais humana para o mundo. Para isso, basta que se completem as duas transformações, a tecnológica e a filosófica.

O modo como são apresentados os conteúdos e a disciplina de História nos PCNEM indicam, claramente, que o professor de história deverá adotar às temáticas da Nova História, sobretudo aquelas ligadas ao cotidiano. De acordo com o pensamento de Soares (2002), nesse sentido, as articulações deverão ser elaboradas entre a micro e a macro história, procurando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações importantes para a compreensão do processo histórico, sem esquecer da inserção no arcabouço teórico-metodológico da interdisciplinaridade.

Ainda segundo o mesmo autor, “as diferentes metodologias relativizaram a noção de documento e a proposta de Ensino de História endossou a tese de Michel de Certeau (1988) de que ele é construído durante o fazer histórico”. (SOARES, 2002, p. 40). Para que esse pensamento modernizador abrace de vez a causa do Ensino de História, é necessário aceitar um domínio maior de todas as competências, não só as do ensino da Língua Portuguesa, mas também da otimização do ensino das artes e da filosofia. Dessa forma, desenvolvem-se as competências de leitura e interpretação de textos e, assim, os alunos são capacitados a compreenderem o universo caótico de informações e deformações que se projetam no cotidiano. Soares (2002, p. 40) ainda enfatiza que:

Observando esses princípios [citados no parágrafo acima], os alunos do Ensino Médio ao terem aulas de história, estabeleceriam leituras acerca de seu tempo histórico, utilizando os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, que problematizados, permitiriam reconhecer os diferentes tempos (mítico, escatológico, cíclico, cronológico) como representações das temporalidades naturais.

Observando o tempo histórico, poderiam localizar quando as temporalidades não-naturais foram se constituindo e se estabelecendo. Assim, teríamos a experiência da duração, que por sua vez permitiria pensar as revoluções como o momento de ruptura, mudança, alteração. Estas abstrações objetivadas permitiriam que o aluno aprenda (sic), de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre presente-passado-futuro, que permitem criar projeções e utopias. (SOARES, 2002, p. 40).

Como visto na citação acima, os jovens do século XXI acompanham um tempo de vastidão de acontecimentos presentes e passados, que necessitam ser compreendidos em sua historicidade. Porém, na sua compreensão temporal, eles têm encontrado dificuldades, pois não conseguem acompanhar as mudanças de quantidade e variedade dos acontecimentos, sobretudo, pela velocidade com que elas se propagam. São muitas as informações recebidas e o aceleração da comunicação já tomou espaço na vida deles.

Esse acúmulo e a velocidade com que chegam os acontecimentos afetam os referenciais temporais, identitários, valores, padrões de comportamento, entre outros setores, e acabam construindo novas subjetividades, induzindo o jovem a pensar que vive num presente contínuo. Dessa maneira, a concepção de tempo que os jovens têm em suas vidas leva-os a se distanciarem de sua experiência pessoal com a das gerações passadas. Por isso, é necessário que sejam motivados a construir um sentido para o pensamento histórico.

Nessas minhas colocações sobre a temporalidade das informações, é necessário evidenciar que o professor deve intervir com ações educativas bem articuladas, além disso, é também interessante oferecer um contraponto que possibilite ao aluno (re)significar suas experiências no contexto e na duração histórica e, ainda, apresentar os instrumentos cognitivos que os ajudem a transformar acontecimentos atuais e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados.

Na prática, a educação da redemocratização exige que a disciplina História inicie seu marco temporal, do presente para o passado, levantando questões a serem investigadas e percebidas no eixo das mudanças e das continuidades. Como dito antes, para que esse processo se instaure, é necessário que a História converse com as demais disciplinas, inclusive de outras áreas, a fim de consolidar e aprofundar o que já foi estudado.

Desse modo, é indiscutível que o professor de história tenha que recorrer a interdisciplinaridade. Uma proposta vantajosa apresentada por Soares (2002, p. 40), seria de apresentar a História em conjunto com as outras disciplinas para se formar uma cultura educacional. Juntas, elas objetivariam a compreensão das transformações e percepção de sua velocidade pelos jovens estudantes. Refletindo no presente, elas poderiam planejar estratégias para inserir esses jovens no mundo do trabalho e no da autonomia, compreendidos como escolhas a fazerem ante ao seu ofício.

Por exemplo, apresentar um novo humanismo, ir além das relações homem e sociedade e mostrar, também, a do homem com a natureza. Sabe-se que o tempo da natureza foi, gradualmente, substituído pelo tempo da fábrica e que elas se sustentavam em diferentes

temporalidades<sup>21</sup>, conjunturas e estruturas. “Tais fundamentações são importantes, pois é a partir delas que ocorreria a apreensão do tempo histórico, e esta apreensão pode favorecer a formação do estudante como cidadão” (SOARES, 2002, p. 41), o que pode ser aplicado na realidade histórica em que se vive.

O cumprimento dos PCNEM para as propostas apresentadas na disciplina de história passa a ser um instrumento ideológico importante, já que permite construir os valores objetivos como o ser histórico e a cidadania social, que estão vinculados aos valores neoliberais, requeridos como universais para a educação no século XXI, a qual se orienta por critérios do MEC, que diz o seguinte: “o documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial” (LOPES, 2002, p. 387).

A proposta inicial dessa educação é fazer uma revolução no ensino, enaltecendo a incorporação da prática do ensino com a interdisciplinaridade e chegando à compreensão de uma educação para o futuro por meio da formação de um ser social que seja trabalhador, que tenha cidadania e vida pessoal e que suas vivências cotidianas lhe sirvam de experiências para relacionar-se melhor com o seu tempo de vida. O educando deve então, conseguir apropriar e transpor conhecimentos para novas situações, pois, somente assim é que se pode dizer que houve aprendizado (SOARES, 2002). A tecnologia aparece como uma inovação para essa educação da redemocratização, uma vez que serve para contextualizar-se no mundo da globalização e da reformulação educacional do conhecimento e das disciplinas.

Por outro lado, muitas são as análises sobre a política integrada ao Ensino Médio que apresentam aspectos comuns em suas pesquisas. Em primeiro lugar, temos o marco inicial, que foi a regularização da Lei nº 9394/96 (LDB), na qual se evidenciou as principais estratégias elaboradas e tomadas como medidas pelo próprio MEC (Ministério da Educação). Em seguida, as chamadas Diretrizes do Ensino Médio fizeram as adequações da lei maior, no caso da LDB,

---

<sup>21</sup> Apesar de inúmeras críticas que tenho sobre o objetivo finalista do Ensino Médio em que a aprendizagem se apropria do termo cidadania para associá-lo diretamente à formação de educandos aptos para o mercado de trabalho, percebo a coragem que alguns professores tiveram em conseguir introduzir discussões plausíveis sobre a temporalidade histórica. “O passado visto como processo histórico nos permite organizar as experiências humanas em formações sociais distintas, identificando as diferentes velocidades das transformações, e as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos. Na história, vista como um processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções para problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delinea os movimentos da transformação histórica. Sob essa perspectiva, quando nos referimos ao passado, não estamos nos referindo de modo impreciso a todas as coisas que aconteceram antes do momento presente, e sim ao passado construído pelas ações humanas em diferentes épocas e espaços, valorizando, portanto, o papel dos indivíduos como criadores de realidades e agentes das transformações a partir das relações sociais que constroem entre si. É esse conjunto, portanto, que constitui o objeto da História” (PCNEM+, 2002, p. 70).

para o Ensino Médio. Outra decisão foi a transformação radical do docente, que dominava apenas conhecimentos de sua disciplina, para um profissional que dialogasse, favoravelmente, com as diversas áreas do conhecimento e de outras disciplinas, assumindo uma postura contextualizada e interdisciplinar na condução metodológica de suas aulas.

Como vimos, alguns pensamentos-chave nos deixam certos contributos relacionados à História formadora de identidades, bem como os princípios de uma escolaridade aberta a essa formação. Sejam as ferramentas da interdisciplinaridade, das novas concepções históricas, ou do uso de um ensino “redemocratizado”, peças fundamentais para interagir com a instrução para a capacitação dos novos sujeitos históricos. Nessa dinâmica, o ensino se tornou mais articulador com as outras disciplinas, conseguiu aproximar – pelo menos um pouco – escola e sociedade por meio das exposições da vida cotidiana dentro das disciplinas, e a transversalidade da História se encarregou de integrar a grade curricular. Ao refletirmos isso, enquanto educadores, podemos repensar e projetar uma História ensinada com atividades práticas que despertem o interesse não só por História, mas também para outras disciplinas afins como Geografia, Filosofia e Sociologia.

Há que se destacar que a realidade vivida no Brasil pós-ditadura, com a reformulação e aprimoramento do ensino, foi de suma importância para que, hoje, pudéssemos repensar a educação na prática de se ensinar história, tanto no sentido cultural quanto no social, e no Ensino de História Antiga e Medieval. Esses documentos abriram espaço para os estudos da cultura e do cotidiano, mesmo que o objetivo deles estivesse direcionado na formação de cidadãos para servirem às pretensões políticas e econômicas do Estado, ao trazer para o ensino a responsabilidade de tornar o aluno em trabalhador e força de mão de obra barata e qualificada.

Nesses trechos ficam evidentes os contributos das leis educacionais para a História no Ensino Médio. Ao enfatizar sobre a valorização cultural e social na formação do cidadão brasileiro, os conteúdos devem conduzir os alunos a essa transformação, na pretensão de iluminar todos os lados da educação. Nesse sentido, o Ensino Médio adquiriu, assim, um objetivo primordial da educação, na tentativa de preparar o educando para o exercício da cidadania e da democracia.

Voltando aos documentos do sistema educacional brasileiro, eles partem de princípios que nos chama a atenção por apresentarem a intenção educacional de transformar seus alunos em cidadãos polivalentes, participativos e flexíveis. Porém, obriga as escolas, no decorrer do ano letivo, a adotarem como prática a aplicação de avaliações externas, a fim de desenvolver habilidades elevadas na capacidade de abstração e dinamização para trabalho em grupo. Junto

a essa realidade, o Estado aparece como avaliador, “pois constrói um modelo educacional pautado em resultados, metas, recompensas e sanções” (RIBEIRO, 2014, p. 29).

Dando prosseguimento, no próximo capítulo será detalhado como tem sido configurado os estudos acadêmicos e o Ensino de História Medieval no Brasil, a partir do período da redemocratização dos anos de 1980. Será comentado, também, como é possível dar crédito à História Medieval no ensino e pesquisa do Brasil.

## CAPÍTULO II - HISTÓRIA MEDIEVAL NO BRASIL: PESQUISA E ENSINO

Veremos neste capítulo, de forma geral, como se consolidou o Ensino de História Medieval no Brasil. Discutiremos, também, questões emblemáticas, ao menos aos olhos dos entusiastas nas academias: por que se estudar a Idade Média em nosso país<sup>22</sup>, já que é um período distante da nossa realidade? Quais são os enfrentamentos da História Medieval produzida no Brasil e como ela lida com conceitos pejorativos, impregnados em sala de aula?

Entendemos, portanto, que é importante tentar responder a esses questionamentos, uma vez que, a partir da datação historiográfica vemos que, durante o processo formativo da nação brasileira, surgiu uma realidade geográfica e sociocultural ocorrida no Período Moderno e não no período medieval<sup>23</sup>. Entendo que, mesmo que não temos uma Idade Média na mesma temporalidade que se teve na Europa Ocidental, os seus valores sobrevivem nos elementos que caracterizam a nossa sociedade atual, afinal, nossos hábitos, costumes, mentalidades, imaginários, ideologias, símbolos, culturas, vestuário, alimentação, identidades e apropriações, ou seja, tudo que está presente em nosso cotidiano, veio de lá, da Idade Média. Nossos valores éticos e morais, crenças, convicção, direito, política, religião, economia, vivência, moral, tudo isso é uma herança temporal e histórica.

Ao fazer essa sucinta apresentação, percebo que a Idade Média é um período que se relaciona à nossa civilização brasileira. Mais que isso, é uma propriedade tanto dos europeus quanto nossa, já que o passado medieval não está apagado no Brasil, mas sobrevive no tempo presente. Diante das sobrevivências do medievo no Brasil surgem, cada vez mais, grupos de historiadores que têm levado a sério o compromisso de trazê-la como assunto dentro dos trabalhos acadêmicos e de oficinas e projetos de base escolar. Eles têm defendido, com astúcia, não só o fato de que não é possível fazer os estudos medievais no Brasil, mas alguns vão além

---

<sup>22</sup> Como cita Pereira (2012, p. 232-233), “o estudo da Idade Média pode permitir conhecer e aprender com a experiência da vida de homens e de mulheres situados para além da Europa do Esclarecimento, de maneira a permitir a compreensão de muitas das perguntas que fizemos a nós mesmos no nosso presente. Conhecer as respostas que os medievais produziram para os problemas do seu tempo, na esteira do que fez Michel Foucault ao estudar os gregos, pode levar os homens e as mulheres de hoje a aprenderem com tais experiências e a propor a construção de novos conceitos para dar conta das questões que se colocam ao presente”.

<sup>23</sup> Existem autores menos obscurantista, como Le Goff, que qualificam a Idade Média como um período de maior duração, além dos 1000 anos considerados pela historiografia tradicional francesa. Mas o que podemos afirmar é que a essa indagação da pertinência dos estudos medievais no Brasil faltam méritos, uma vez que é resultado de uma insipiência dentro dos parâmetros históricos, o qual desmerece a pesquisa dos medievalistas e da própria História.

ao afirmar que nós somos todos medievais, como foi o caso do professor pesquisador Hilário Franco Júnior, medievalista brasileiro<sup>24</sup>.

Enfim, a caminhada da História Medieval no Brasil é grifada por atuações que se direcionam ao rumo da pesquisa acadêmica e do ensino escolar, envolvendo grupos políticos locais e instituições públicas.

## 2.1. Os estudos medievais no Brasil

Os estudos medievais no Brasil chamam a atenção para um quadro que mostra resultados de organização e incentivo à pesquisa com características muito recentes, mas com um rápido crescimento (ALMEIDA, 2013, p. 2). Em contraposição aos fatos ocorridos na Europa, onde o florescimento dos estudos da História Medieval serviu como criador das primeiras identidades nacionais, já no século XVIII, no Brasil, as pesquisas investigativas em História Medieval começaram a desenvolver-se sem o estabelecimento de um nível de identidade cultural e acadêmico, como aconteceu a partir dos anos de 1980. Anterior a essa data, a Idade Média no Brasil vigorou como um “entrave cronológico”, considerado necessário e envolvido na História Geral (ALMEIDA, 2013, p. 2).

---

<sup>24</sup> Em matéria publicada em um sítio eletrônico, “Somos todos da Idade Média, por Hilário Franco Júnior”, Pamella (2011) descreve o seguinte: “Pensemos num dia comum de uma pessoa comum. Tudo começa com algumas invenções medievais: ela põe sua roupa de baixo (que os romanos conheciam, mas não usavam), veste calças compridas (antes, gregos e romanos usavam túnica, peça inteiriça, longa, que cobria todo o corpo), passa um cinto fechado com fivela (antes ele era amarrado). A seguir, põe uma camisa e faz um gesto simples, automático, tocando pequenos objetos que também relembram a Idade Média, quando foram inventados, por volta de 1204: os botões. Então ela põe os óculos (criados em torno de 1285, provavelmente na Itália) e vai verificar sua aparência num espelho de vidro (concepção do século XIII). Por fim, antes de sair olha para fora através da janela de vidro (outra invenção medieval, de fins do século XIV) para ver como está o tempo. Ao chegar na escola ou no trabalho, ela consulta um calendário e verifica quando será, digamos, a Páscoa este ano: 23 de março de 2008. Assim fazendo, ela pratica sem perceber alguns ensinamentos medievais. Foi um monge do século VI que estabeleceu o sistema de contar os anos a partir do nascimento de Cristo. Essa data (25 de dezembro) e o dia de Páscoa (variável) também foram estabelecidos pelos homens da Idade Média. Mais ainda, ao escrever aquela data – 23/3/2008 –, usamos os chamados algarismos arábicos, inventados na Índia e levados pelos árabes para a Europa, onde foram aperfeiçoados e difundidos desde o começo do século XIII. O uso desses algarismos permitiu progressos tanto nos cálculos cotidianos quanto na matemática, por serem bem mais flexíveis que os algarismos romanos anteriormente utilizados. Por exemplo, podemos escrever aquela data com apenas sete sinais, mas seria necessário o dobro em algarismos romanos (XXIII/III/MMVIII)”. Mais adiante, a autora apropria-se da concepção de Hilário Franco Júnior para reafirmar que, no Brasil, ainda vivemos na Idade Média: o relógio que usamos, o formato dos livros impressos, os cartórios, o papel, o jogo de xadrez, e a própria língua portuguesa são invenções medievais e/ou começadas a serem usadas naquela época. E ainda diz que: “Estudos recentes mostraram que idosos analfabetos do interior de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e São Paulo usavam, em fins do século XX, formas do português dos séculos XIII-XVI. Essas pessoas ainda falam esmolna em vez de “esmola”, pessuir e não “possuir”, depois no lugar de “depois”, perguntar para dizer “perguntar”. Contudo, não se trata propriamente de erros, e sim de exemplos de manutenção de formas antigas, levadas àqueles locais pelos bandeirantes nos séculos XVI e XVII. Devido ao isolamento e à pobreza daquelas regiões, esse modo de falar prolongou-se pelos séculos seguintes”. Deste modo, a autora reforça o pensamento de que a Idade Média ainda está viva no Brasil. (Cf. <<https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior/>>, acessado em: 02 ago. 2017)

No Brasil, por um longo período, quando os historiadores queriam recorrer ao passado para entender nossos traços de identidade, buscava-se no século XV português as relações entre a formação de nosso país e a Idade Média. Subsequente a isso, vinham as intenções condensadas em estudar o império português e a hipotética ideia da modernidade política de Portugal, associando-o ao primeiro Estado nacional da Europa. Colocavam as relações sociais e políticas para fora do ambiente ibérico, ficando excluídas as ideias de uma realeza centralizadora, desde o século XIII, os meios uniformizados produzidos pela Igreja para representar elementos como a liturgia, a arquitetura, a teologia politizada, sobrecarregando o campo político português com tensões de outras regiões (ALMEIDA, 2013).

Somente partir dos anos de 1930 que se teve, de fato, no Brasil, um início dos estudos medievais, mas ainda bastante tímido (OLIVEIRA, 2010, p. 107). O primeiro doutorado em estudos medievais data de 1942, quando Eurípedes Simões de Paula, sob a orientação de Gagé, escreveu um estudo intitulado como “O comércio variegue e o Grão-Principado de Kiev” (ALMEIDA, 2013, p. 9). Mas, inicialmente, os estudos medievais estavam focados unicamente na formação universitária e associados à Universidade de São Paulo. Para lá foram professores estrangeiros – franceses, alemães, italianos e portugueses – que estruturaram os seus estudos medievais influenciados pela Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas (FFLCH-USP) e pela própria historiografia brasileira. A partir da formação desse núcleo é que se percebe o lento início da formação de historiadores medievais brasileiros.

Os trabalhos sobre estudos medievais no Brasil ganharam um pouco mais de relevância quando a academia de História estava vivendo no auge dos tempos dos marxismos. De meados da década de 1960 ao início da de 1980<sup>25</sup>, a História no Brasil era, obrigatoriamente, “engajada”. Em plena ditadura militar, não era bem visto um Historiador que “perdesse tempo” observando épocas tão distantes, geografias tão incomuns e vagueando com estudos entre pequeno burgueses e hábitos da nobreza merovíngia (COELHO, 2006, p. 29). A tolerância dos estudos históricos estava na instrumentalização da vitória dos oprimidos sobre as classes

---

<sup>25</sup> A luta pela consolidação de grupos de pesquisadores medievalistas no Brasil é algo bem recente, datada na década de 1980. “Sua histórica acompanha de perto aquela da modernização e expansão do sistema universitário brasileiro, ambiente que concentra as pesquisas científicas do país, notadamente em ciências humanas. Um balanço amplo da trajetória dos estudos de história medieval no Brasil depende da consideração de dois domínios complementares. Em primeiro lugar, o perfil científico dos projetos constitutivos das primeiras universidades brasileiras, responsáveis pela implantação das bases do sistema de ensino superior e de pesquisa no país. Em segundo lugar, o apoio material e as diretrizes governamentais para a pesquisa. Estes dois domínios nos permitem compreender melhor a dinâmica histórica de implantação dos estudos de história medieval no Brasil, as razões da demora do aparecimento de um movimento contínuo e quantitativamente significativo de trabalhos acadêmicos na área, suas heranças temáticas, metodológicas e teóricas” (ALMEIDA, 2013, p. 4).

dominantes. O que poderia ser permitido, em últimas circunstâncias, era a inserção de uma Idade Média inspirada no pensamento de Marx e Engels.

Nesse sentido, os primeiros estudos medievais no Brasil foram marcados pela descontinuidade temporal. Nas cinco primeiras décadas desses estudos, que foram dos anos de 1930 até os anos de 1980, não havia uma temática que se sobrepusesse nas pesquisas teórico-metodológicas dominantes. À medida que o processo de abertura política brasileira se intensificou, entre o final da década de 1970 e 1980, foi ocorrendo nos renomados departamentos de História, como os do Sul e Sudeste, a perda hegemônica da potencialidade do pensamento marxista e permitiu-se que outros paradigmas pudessem interpretar o mundo medieval: o imaginário, as mentalidades e a cultura, por exemplo. Vários autores franceses começaram a serem difundidos no Brasil, tais como: Georges Duby, Jacques Le Goff e Philippe Ariès; e reapareceram outros já esquecidos, sobretudo, Marc Bloch, assim, tivemos a História das Mentalidades, por fim, vindo para o Brasil em uma época que se empunhava, ainda, a bandeira marxista (COELHO, 2006, p. 30).

Mesmo com o início desse processo nos departamentos de História, ele somente se consolidou no final dos anos de 1980, quando houve um interesse maior pelo período medieval no Brasil que, por sua vez, foi decorrente do gradual aumento da necessidade de que a época tem para a formação da Civilização Ocidental. Sobretudo, a exposição da ideia da História de Longa Duração, que foi exposta por Fernand Braudel (1989) e possibilitou mencionar “eventos como a literatura de Cordel, do nordeste brasileiro, como acontecimento que remonta, genealogicamente, à poesia europeia medieval” (PEREIRA, 2012, p. 233).

Com isso, a partir dos anos de 1980, o cenário para a historiografia medieval brasileira mudou sistematicamente. Vieram incentivos aos projetos de pesquisa científica e à organização acadêmica, justamente quando a *Nouvelle Histoire*<sup>26</sup> ganhou seu apogeu internacional

---

<sup>26</sup> Em português, esse termo é traduzido como Nova História. Diz-se que com a Escola dos *Annales*, principalmente com a Nova História, os métodos de análise documental receberam um caráter revolucionário no conhecimento histórico: a história deixou de seguir os métodos das ciências naturais e adquiriu métodos próprios das ciências humanas. A História deixou de ser feita somente por especialistas e passou a abarcar a todos os espaços possíveis. Para a prática de ensinar, isso favoreceu ao professor levar a História como “mestra da vida”, onde todos, alunos e professores são construtores da história de sua sociedade. Pois tudo o que nós construímos socialmente no tempo, passa a ser considerado fonte documental. Podemos encontrar vestígios do passado nos aspectos da vida cotidiana, na cultura material, mídias, arquitetura, oralidade, etc. Isso é uma ampliação do universo documental e levou a uma verdadeira revolução nos métodos da História para lidar com as fontes, mesmo com aquelas tradicionais, como os documentos escritos. A renovação dos métodos propiciou à História aproximar-se também de outras ciências na interdisciplinaridade. O conhecimento histórico alcançou uma amplitude jamais pensada. Deixou de ser positivista, metódico e quantitativo. Desse modo, “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKER, 1992, p. 11).

(ALMEIDA, 2013, p. 12). Essa mudança radical trouxe significativo impacto sobre os estudos de Idade Média e houve um grande sobressalto do marxismo, com seus estudos sobre o modo de produção feudal, para os novos estudos desenvolvidos sobre o mundo medieval. A *Nouvelle Histoire* conseguiu criar uma metodologia crescente nas pesquisas históricas, a partir da qual surgiram as múltiplas formas de análise documental e que permitiram reacender as luzes da esperança de que, sim, era possível trabalhar História Medieval no Brasil (ALMEIDA, 2013, p. 12).

A *Nouvelle Histoire* trouxe, também, dois fatores fundamentais para auxiliar as pesquisas medievais no Brasil. Primeiro, a valorização dos documentos literários, que até o século XIX eram consideradas pelos historiadores como dubitáveis. Os textos literários, tão abundantes nas bibliotecas, passaram a ser analisados como documentos históricos; a literatura e a narrativa, aos poucos, foram substituindo os documentos tradicionais da paleografia, diplomática e da codicologia. Depois, houve a introdução de um novo conceito, o da mentalidade, central da *Nouvelle Histoire*, objetivando indicar a existência de pontos comuns manifestados culturalmente dentro da esfera social e reconhecendo as teorias que abordavam documentos mais homogêneos. Com isso, possibilitou o estudo da mentalidade cristã, baseando-se em pontos comuns encontrados ou não no registro histórico.

Essa singularidade documental influenciada pela cultura recebeu o mesmo *status* de documento histórico, o que favoreceu, significativamente, a produção de conhecimento medieval, para a qual a escrita era um bem precioso. A *Nouvelle Histoire* protegia, claramente, o imaginário como forma de leitura e de escrita da história, chegando a aproximar os estudos históricos com os literários, fato que permitiu que se criasse um anseio inédito pela interlocução entre os medievalistas e os estudos literários. Como resultado, essa aproximação possibilitou que se dobrasse o número dos estudos medievais e, nessa ocasião, podemos perceber que, pela primeira vez no campo da historiografia, a *Nouvelle Histoire* produziu vastas pesquisas medievais no Brasil e tornou realizável a possibilidade de construir conhecimento de Idade Média fora da Europa (ALMEIDA, 2013, p. 13).

Sem a *Nouvelle Histoire*, provavelmente, no Brasil, jamais teríamos alcançado notoriedade nos estudos medievais. Como disse Almeida (2013, p. 13), “no Brasil, a dívida que temos para com ela é imensa”, pois a *Nouvelle Histoire* mirava para temas, métodos e documentos que aparentavam solucionar os velhos contratempos entre os medievalistas brasileiros, como o de que estudar a Idade Média era um campo designado aos europeus.

Ao mesmo tempo em que essa corrente favoreceu novos rumos para os medievalistas e outros historiadores, com a contribuição dos estudos da mentalidade e do imaginário, apareceu

uma situação problemática: a excessiva concentração de pesquisas envolvidas nesse paradigma historiográfico engessou a reformulação de novos caminhos para a História Medieval. Faltava, portanto, à *Nouvelle Histoire*, a amplitude das críticas. Ademais, essa concentração das atividades em um mesmo ambiente historiográfico entrou em profunda crise no final da década de 1990 e, desse modo, os medievalistas demoraram a se beneficiar da Nova História Crítica, uma das mudanças teóricas que mais marcou a historiografia dos últimos tempos.

Para os marxistas da época, essa nova interpretação sobre o mundo medieval pareceu um confronto ideológico. De um lado, havia os discursos marxistas, usados com um pouco de pseudotécnicas – essas são semelhantes àquelas técnicas usadas por um profissional que atua na área, mas que não está habilitado a trabalhar – para falar sobre o que significou a Idade Média, mas resumindo-se apenas ao sistema do feudalismo. Do outro lado, apareceram outros historiadores, que passaram a enxergar a Idade Média além do sistema feudal, embarcando na política, na cultura, na religiosidade, entre outros temas. Mas, embora os departamentos de História tenham vivido situações ideológicas conflitantes como essas, a História das Mentalidades e a História Cultural resistiram aos ataques de frentes tradicionais da historiografia. Essa persistência refletiu nas pesquisas sobre a Idade Média, as quais resultaram em novos olhares sobre o significado para a época medieval.

Dessas disputas, viu-se transformações que afetaram, também, as concepções cronológicas da Idade Moderna. Para os marxistas, o que diferencia a Idade Média da Idade Moderna, seria o fim do feudalismo e a entrada do capitalismo. Mas, com as novas formas de compreender o tempo, a História começou a dividir as duas idades contrariando as incertezas da interpretação marxista, o que para os medievalistas da História das Mentalidades e Cultural, “impede que se tenha uma visão mais complexa da construção da civilização cristã ocidental” (COELHO, 2006, p. 30-31).

O novo pensamento, surgido a partir desses novos paradigmas sobre olhares acerca do medievo, passou a enxergar as duas idades como uma unidade que, inclusive, foi defendida pelo marxista menos ortodoxo, Perry Anderson, em *Linhagens do Estado Absolutista*<sup>27</sup>. Além disso, na historiografia brasileira, viu-se a possibilidade de extinguir aquela barreira cronológica imposta e terminou por fortalecer os estudos ibéricos, chegando a estimular os Historiadores a unirem a ideia de uma Idade Média Portuguesa ao Brasil Colônia (COELHO, 2006, p. 31).

---

<sup>27</sup> ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. Brasiliense; 3ª edição, 1995.

A História Cultural, ao trazer de volta a narrativa, acabou reabilitando a política, que passou a ser conhecida como cultura política. No Brasil, o medievalismo vem apresentando trabalhos que trazem essa perspectiva ao tratar a política como linguagem, abordando assim algumas instituições e o poder como objetos de estudo e, ainda, trabalhos de cunho hagiográficos. Dessa forma, o vínculo entre a cultura e o poder seguiu as tendências de outras áreas da História, assim como são na Antropologia, na Ciência Política e na Sociologia.

Já a redefinição do conceito do poder para a Idade Média, que vinha sendo interpretado pelos marxistas como forças de domínio econômico e político, trouxe de volta as primeiras impressões do exercício do poder como algo que abarcasse, também, as relações de poder nas instâncias jurídicas, religiosas, familiar, social, cultural e que se espalharam para outras áreas de pesquisa fora do pensamento medieval. Então, é possível concluir que, a forma de visualizar o conceito de poder medieval tornou-se mais transparente ao que é concreto, ou seja, mais condizente com a realidade, uma vez que assumiu a luta pelo poder que, anteriormente, era apenas limitada à representação onipotente do Estado (COELHO, 2006, p. 34).

Nesses breves fatos mencionados aqui, percebemos que a cristalização e afirmação dos estudos medievais no Brasil começaram a considerar e repensar a historiografia contemporânea acerca da Idade Média. Houve então um processo de investigação sobre quais eram os questionamentos e problemas das fontes utilizadas e, por conseguinte, a ampliação do conceito de período medieval. Assim, os novos estudos medievais começaram a abarcar tanto o plano internacional quanto o plano nacional e deram um novo fôlego a esse campo de conhecimento, que proporcionou seu constante crescimento e um aumento do público interessado por temas medievais (OLIVEIRA, 2010. p. 108).

Se por um lado a História das Mentalidades e Cultural afirmam que não se pode prender aos estudos medievais pelo materialismo histórico, por outro lado, não podemos menosprezar os trabalhos medievais feitos pelo marxismo quando esse paradigma era moda, pois, de certa forma, seu pensamento ajudou a compreender as relações sociais enquadradas na vida material e vice-versa (COELHO, 2006, p. 31).

Nos anos 2000, os estudos medievais brasileiros chegaram à crítica da *Nouvelle Histoire*. Esse contágio trouxe como resultado uma relação criativa e inovadora entre teoria e fonte histórica, sem abrir mão dos princípios da cientificidade histórica nessa nova categoria, o documento, e passou a se preocupar, novamente, com certa “objetividade”, isto é, lido apenas na visão do autor, assim como está informado. Em certa medida, esse pressuposto anunciou uma reação positiva ao garantir à historiografia medieval uma visão mais compreensiva dos principais motivos dos conflitos das relações sociais, o qual deu maior destaque aos registros

medievais que revelavam os documentos registrados e a história das elites menos homogêneas e belicosas (ALMEIDA, 2013, p. 14). É preciso deixar claro que:

Hoje, a história das elites medievais é feita sem o medo de confundir-se a uma história elitista, mas como caminho possível para o estudo do processo de constituição social durante a Idade Média. Cada vez mais este percurso tem mostrado a Idade Média como campo propício à discussão sociológica, antropológica e jurídica. Hoje, este terreno se constitui em uma das vias mais promissoras para a inclusão da história medieval no debate sobre as sociedades, pertinente ao conjunto das ciências humanas. (ALMEIDA, 2013, p. 14)

Como se sabe, a grande produção historiográfica medieval brasileira começou a partir dos anos de 1980. Ao observamos as produções dos medievalistas, no Brasil, fica evidente a notória expansão de cursos de pós-graduação e de grupos de estudos,<sup>28</sup> ao mesmo tempo em que se observa uma vasta produção de trabalhos acadêmicos com temáticas medievais circulando pelo país. Isso demonstra a solidez de suas pesquisas, presente no tempo de uma aparente queda de produção medieval na esfera historiográfica europeia. Nesses poucos anos de produção medievalística, já quase não se deixa nada a desejar às pesquisas europeias<sup>29</sup>.

Nesse sentido, os estudos medievais produzidos no Brasil não só têm contribuído com as pesquisas, mas também com o ensino. A USP dispõe de uma larga dimensão de trabalhos e pesquisas dedicados ao Ensino de Idade Média. São estudos variados e em diferentes temporalidades, contando com professores efetivos e outros já aposentados, mas que ainda

---

<sup>28</sup> “Nesse sentido, podem ser citados os seguintes espaços: Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos (Coordenado por Vânia Leite Fróes na Universidade Federal Fluminense); o Programa de Estudos Medievais (PEM) que articula os trabalhos na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Goiás; o Programa de Estudos Medievais (PEM, coordenado por Andréia Frazão da Silva e Leila Rodrigues e com pesquisadores de várias universidades); Laboratório de Estudos Medievais (LEME, coordenado por Marcelo Cândido da Silva e com pesquisadores de várias universidades); Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED, com sede na Universidade Federal do Paraná e articulando os trabalhos de Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação dessa Universidade). Também importante é a existência do Grupo de Estudos em Estudos Medievais criado na Anpuh/RS e relacionado ao ANPUH nacional visto ser esse um espaço de encontro e troca de experiência, bem como de visibilidade aos trabalhos para um público mais geral que se encontra nos Eventos da Associação Nacional de História. Além dos núcleos formados nessas universidades também deve ser citada como exemplo do crescimento dos estudos medievais no Brasil a publicação de livros, revistas e volumes temáticos relativos ao tema. E, para finalizar cabe citar ainda como exemplo da dinâmica dos estudos medievalistas no Brasil a organização da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM)” (OLIVEIRA, 2010, p. 107-108).

<sup>29</sup> Os medievalistas no Brasil se organizaram em poucas décadas, trabalhos e pesquisas que abarcam temporalmente todas as fases da Idade Média, e com temas e assuntos diversificados e temáticas amplas. Contudo, a forte influência da historiografia francesa ainda se vigora sobre a medievalidade brasileira, sobretudo “nos períodos da Idade Média Central e às suas temáticas de natureza mais cultural a partir de seus respectivos métodos e abordagens, como as mentalidades, a religiosidade, a cultura popular, o folclórico, etc., o que não quer dizer que não se tenham gestado trabalhos sobre a Idade Média mais fincados na política, na economia, na religião institucional. Estes não só não deixaram de se realizar, como se realizaram com mais recorrência do que se apregoa” (AMARAL, 2011, p. 450).

perseveraram nas orientações e no tratamento com as práticas de ensinar História (AMARAL, 2011, p. 449).

No ano de 2011, na USP, o Prof. Marcelo Candido da Silva chefiou um núcleo de estudos chamado LEME (Laboratório de Estudos Medievais), promovendo encontros, pesquisas e convidando para seus cursos e demais eventos autores reconhecidos internacionalmente nos estudos medievais. Na UNESP (Universidade Estadual Paulista), outros medievalistas formaram o NEAM (Núcleo de Estudos de História Antiga e Medieval), os quais fomentam mais pesquisas na formação de mestres e doutores.

No Rio de Janeiro, desenvolveram outros centros e núcleos de pesquisa em Idade Média e fundaram o PEM (Programa de Estudos Medievais) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na direção das professoras Andréia Cristina Lopes Frazão e Leila Rodrigues da Silva (AMARAL, 2011, p. 449). O seu núcleo de pesquisa vem desenvolvendo projetos com pesquisas sobre a religiosidade ibérica na Alta e na Central Idade Média, estudos como os das hagiografias e aquilo que se relaciona ao seu objeto de análise. Outras pesquisas também são trabalhadas, como as das relações de poder além das que abrangiam o corpo eclesiástico, desde as suas personalidades episcopais até os seus concílios e, ainda, os períodos bárbaros, como os dos suevos, através das análises de um personagem conhecido como Martinho de Braga. Em outro grupo de estudos no mesmo estado, na cidade de Niterói, na Universidade Federal Fluminense, temos a presença da Professora Vânia Leite Fróes, com um núcleo de estudos bem consolidado, o *Escriptorium* (AMARAL, 2011, p. 449).

Hoje, tanto as universidades federais e estaduais do centro-oeste quanto as do Nordeste, não só têm acolhido os medievalistas, mas ainda promovem eventos internacionais, entre os quais há destaque para o que ocorreu nas Universidades Federal e Estadual do Maranhão e outros encontros acontecidos em Goiás, no Rio Grande do Sul, etc. (AMARAL, 2011, p. 449). Já existem, inclusive, muitas linhas de pesquisa em História Medieval espalhadas no País.

No início da década dos anos 2000, a UFRJ trouxe o Programa de Estudos Medievais, coordenado por Leila Rodrigues e Andréia Frazão da Silva, cujas temáticas contemplam as instituições e as formas políticas envolvidas pelo poder da Igreja e a estruturação da sociedade nos Reinos Germânicos, destacando a religião e a religiosidade, a produção intelectual clerical na Alta Idade Média Ocidental, a Igreja papal, entre outros assuntos afins.

A USP e a UNICAMP construíram juntas o Laboratório de Estudos Medievais (LEME), com a finalidade de congregar os historiadores e realizar eventos. As pesquisas desenvolvidas, até onde sabemos, em 2005, já eram projetos realizados em conjunto, como: “*Renovatio e reformatio*: reformas e sociedade, do advento da realeza cristã à consolidação da monarquia

papal”. Nesse projeto, integravam-se as pesquisas dos alunos, divididas em três eixos temáticos: “Império e Sociedade: a realeza cristã entre os séculos VIII e IX”, coordenado por Marcelo Cândido; “Igreja e Sociedade: a Reforma da Igreja entre os séculos X e XIII”, coordenado por Néri Campos; e “Império e Igreja: a *plenitudo potestatis* papal entre os séculos XIII e XIV”, coordenado por Ana Paula Magalhães (COELHO, 2006, p. 32).

Na UNESP, em Assis, Ruy Andrade Filho começou a desenvolver a temática da religiosidade no Reino Católico de Toledo (séculos VI-VIII), focando seus estudos nas hagiografias e na “analogia antropomórfica visigótica e/ou o Primeiro Corpo do Rei”, ou seja, concentrando sua pesquisa na área da nova história política. Na UFES, Ricardo Costa vem coordenando uma linha de pesquisa centrada nos estudos das obras de Ramón Llull, divulgando, inclusive, nas mídias *online*. Na mesma linha, Adriana Zierer, na UEMA, veio trabalhando nas pesquisas Llulianas, aproximando cultura e sociedade, representação e salvação medieval (COELHO, 2006, p. 33).

Nas universidades sulistas do país, as Universidades Federais do Paraná (UFPR) e a do Rio Grande do Sul (UFRGS), além das estaduais paranaenses têm-se destacado: o professor José Rivair Macedo, exemplo mais representativo de produção sobre a medievalística, com pesquisas dinâmicas e discussões sobre Idade Média, como as de manifestações culturais da cristandade ocidental (COELHO, 2006, p. 33). No Estado do Paraná, no Departamento de História da Universidade Federal em Curitiba, temos a reunião de professores como Renan Friguetto e Maria de Fátima Fernandes, compondo o Núcleo de Estudos Mediterrânicos (NEMED). Destaques também para as Universidades Estaduais de Londrina e Maringá (AMARAL, 2011, p. 450).

Os estudos medievais que se concentram no nordeste do país têm como apoio a Universidade Estadual do Maranhão, na supervisão da professora Adriana Zierer. Já em Goiás, na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, destaca-se a professora Dulce Amarante, que dirigiu um grupo de pesquisa de estudos ibéricos; debruçando-se sobre o saber médico e físico, as professoras Armênia Maria de Souza e Adriana Vidotte, com estudos sobre Portugal e Castela, respectivamente; em Catalão e Jataí, as professoras Teresinha Maria Duarte e Renata Cristina do Nascimento dedicam-se aos estudos medievais portugueses. Na UnB, Maria Eurídice Ribeiro intensificou seus esforços na linha de pesquisa sobre iconografia e cartografia medieval. Em 2004, ainda na UnB e na UPIS-DF, formou-se um grupo de estudos baseados na História da Justiça da península ibérica medieval, nas temáticas da História do Direito e das Instituições na perspectiva da História Cultural (COELHO, 2006, p. 33).

Com essa abordagem dos grupos de estudos, percebemos a dimensão dos núcleos medievais de estudo, e identificamos um florescer de trabalhos acadêmicos, desde o Norte até o Sul de nosso país. Nos últimos anos, a medievalidade alargou para vários cursos de História, nas diversas universidades, principalmente as federais. E, o que é mais importante, esse crescimento não denota somente números, mas um nível de qualidade desejável, pois esses cursos são enriquecidos pela concorrência e a oferta de trabalho na área e vislumbram um considerável aumento de pós-graduandos e de grupos de estudos,<sup>30</sup> que vão intensificando as suas produções acadêmicas. Para verificar isso, basta conferir os eventos e congressos medievais, inclusive, muitos de cunho internacional.

Em 1995, a USP fez a abertura do I Encontro Internacional de Estudos Medievais (EIEM), o qual compôs a primeira leva de professores das três universidades (USP, UNESP e UNICAMP) e marcou os primeiros estudos medievais brasileiros de grande repercussão no país, possibilitando o aumento do número de sócios, com um crescimento constante. A partir de então, os estudos medievais no Brasil ganharam maior notoriedade e, ainda mais, após a oficialização da criação da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), em 1996 (AMARAL, 2011, p. 450), que logo se estruturou como a entidade responsável por levar encontros medievais internacionais e conseguir se deslocar do seu centro de estudos nas instituições do Sudeste para outras regiões, como foi o caso da diretoria da ABREM, que se instalou, também, na Universidade Federal do Mato Grosso, no ano de 2009. Nessa questão, a ABREM tem sido consagrada e prestigiada dentro e fora do país (AMARAL, 2011, p. 449).

Hoje, participam dela não somente os seus sócios e pesquisadores medievalistas, como os doutores, mas também os simpatizantes – aqueles que atuam não de forma profissional – dos estudos medievais. Os encontros internacionais providenciados pela ABREM, ante a nomenclatura EIEM, costumam ser bienais e existe um sistema organizado de publicação anual, por intermédio da Revista *Signum*, o mais relevante periódico sobre os estudos medievais (AMARAL, 2011, p. 450) que, desde o ano de 2010, em sua décima segunda edição, passou a ser uma revista eletrônica.

Como relatamos, o sudeste brasileiro é a região que abriga a maior fatia dos estudos medievais, afinal, foi onde surgiu a ABREM, com destaque para as Universidades Públicas de São Paulo e do Rio de Janeiro. A USP (Universidade de São Paulo) “constitui-se em uma das

---

<sup>30</sup> No Brasil do ano 2000, existiam somente seis grupos de pesquisas medievais certificados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, conforme o CNPq apontava. Em 2012 contava com não menos com 43 grupos de pesquisa medieval no Brasil cadastradas nas diferentes instituições de Ensino Superior em quase todo o território nacional. Essa evolução no aumento das pesquisas nas instituições de Ensino Superior, contradizem a lógica daqueles que ainda afirmam que não há razão para estudar Idade Média (MURILO, 2015, p. 22.).

mais antigas universidades no Brasil a produzir estudos, dissertações, teses, pesquisas de pós-graduação e graduação sobre a medievalidade” (AMARAL, 2011, p. 449).

Hoje, sabemos que é possível estudar a Idade Média no Brasil numa qualidade comparada à da Europa Ocidental, principalmente, com o auxílio dos meios eletrônicos, que intensificam, cada vez mais, os grupos de estudos formados dentro da temática medieval. As universidades brasileiras se aproximam das universidades europeias com estudos de intercâmbio, sem contar o número de alunos que têm se interessado, ainda mais, sobre o que foi tal período. Os documentos eletrônicos facilitam a vida de um acadêmico que estuda um período não vivido no Brasil e, desse modo, cada vez mais, vemos artigos publicados, congressos internacionais se estabelecendo e outros eventos acadêmicos que giram em torno da mesma temática.

Produzido seu artigo em 2011, Ronaldo Amaral destaca que, mesmo em crescimento, os estudos medievais apostam em uma produção ainda jovem dentro do país que, como já sabemos, ganharam força nas décadas de 1980 e 1990. Devido a essa tradição tão recente, as próprias condições de objetos para pesquisa e os problemas de espaço histórico-geográfico de nosso país – na Europa, por exemplo, as distâncias aos acervos – os estudos de temática medieval ainda caminham tomando certos cuidados.

As pesquisas em Idade Média no Brasil têm centralizado seus estudos na realidade ibérica<sup>31</sup>. Desde os anos de 1990, vemos o alvorecer de muitos trabalhos desenvolvidos sobre a Idade Média portuguesa, alguns feitos nas próprias universidades de Portugal, denotando um intercâmbio frutífero nas pesquisas entre os brasileiros e portugueses (AMARAL, 2011, p. 450). Portanto, no Brasil, já tem se apresentado uma razoável produção textual e reflexiva sobre o período medieval.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a novidade que decidiu projetar os estímulos institucionais de forma indireta deve-se, exclusivamente, ao aparecimento dos grupos de estudo e sua inserção na Educação Superior, os quais facilitaram a organização de polos de pós-graduação e de profissionalização, potencializaram também o tráfego de pesquisas em um longo percurso histórico, descrito nas atitudes individuais e compartilhadas socialmente, quando se

---

<sup>31</sup> Temos como destaque o professor Hilário Franco Junior, que nos anos de 1990, publicou a sua tese de doutorado sobre a sociedade e religiosidade ibérica, intitulada de “Peregrinos, monges e guerreiros: feudo-clericalismo e religiosidade em Castela Medieval”. Posteriormente seus orientandos, como Ruy de Oliveira Andrade Filho, que defendeu sua tese em 1997 “Imagem e reflexo: religiosidade e monarquia no reino visigodo de Toledo (séculos VI e VII)” e Mário Jorge da Motta Bastos, com “Religião e hegemonia aristocrática na Península Ibérica (séculos IV - VII)”, no ano de 2002. A professora Leila Rodrigues da Silva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também defendeu sua tese dentro do mesmo período histórico, a “Monarquia e Igreja na Galiza na segunda metade do século VI: o modelo de monarca nas obras de Martinho de Braga dedicadas ao rei suevo”, no ano de 1996, entre outros (AMARAL, 2011, p. 450).

havia um maior anseio e vigor para proporcionar a expansão institucional nessa área (ALMEIDA, 2013, p. 8). Os medievalistas brasileiros ainda podem se servir de publicações europeias em suas respectivas editoras, uma vez que as universidades portuguesas, pela facilidade linguística, abrem espaço para a publicação desses livros brasileiros em cursos de graduação.

Nas editoras portuguesas, as publicações autóctones sobre o medievo têm chegado com maior facilidade aos historiadores brasileiros (AMARAL, 2011, p. 452). Os colegas medievalistas europeus têm permitido aos brasileiros o compartilhamento de documentos e essa cordialidade quanto ao uso das fontes é notável ao vermos a abertura das bibliotecas europeias aos brasileiros, para as pesquisas sobre o medievo. Mas, principalmente as coorientações e as transcrições paleográficas nas digitalizações de fontes e da disponibilização documental pela *internet* é o que vem fortalecendo o aumento do número de investigadores brasileiros quanto aos estudos medievais.

As editoras brasileiras, similarmente às portuguesas, têm contribuído com as pesquisas medievais, já que conseguem as fontes medievais com as importações. Há, inclusive, edições modernas, algumas até traduzidas e outras já impressas. A aquisição de livros em estudos medievais tem sido facilitada, também, com compras *on-line* e do envio dos livros pelos sistemas dos correios, além das próprias livrarias brasileiras que os importam com maior facilidade e possuem certa vantagem à frente de outros compradores.

Em contraposição a esse seguimento, ao mesmo passo que se tem um aumento do gosto por estudos medievais no Brasil, tem-se, muitas vezes, percebido nos departamentos de História a tradição brasileira em afirmar ilusoriamente o desestímulo pelo interesse e importância desses estudos. Na academia, afirma-se que, entre os medievalistas corre-se a ideia de uma incontestável “defasagem em relação a seus congêneres europeus” (AMARAL, 2011, p. 251) e que, para superar isso, deve-se repensar que, além de construtores da História Medieval, esses historiadores brasileiros podem adquirir as últimas tendências historiográficas produzidas naquele continente.

Entretanto, nos últimos tempos, têm aparecido outras editoras universitárias que são especializadas na publicação e divulgação de livros acadêmicos, abordando a Idade Média em teses e dissertações. Outras optam por divulgar *on-line* e publicarem as teses e dissertações na *internet*. Por outro lado, o pesquisador pode adaptar seu texto para uma linguagem de maior degustação e apreciação de um público mais massivo (AMARAL, 2011, p. 451).

No entanto, mesmo com essas vitórias tão significativas, a linha de estudos medievais, vez ou outra, vem sendo “obrigada” a justificar a sua existência no Brasil, na busca pela

legitimidade de seu valor intrínseco. As dificuldades para ser um medievalista, são várias: ainda faltam verbas para atividades de divulgação e pesquisa, existe pouca acessibilidade de aquisição de bolsas de pós-graduação para o exterior, cursos de extensão voltados à compreensão do latim, conhecimento de línguas estrangeiras como inglês, francês, alemão etc. (COELHO, 2006, p. 31-32). Daí a necessidade de manter o diálogo com outras temáticas, com outras disciplinas da História e com outras áreas das ciências humanas (ALMEIDA, 2013, p. 14).

Esses debates ainda são poucos e, muitas vezes, dependem da própria área medieval em promovê-los ao redor de seus problemas, métodos e conceitos. Nos meios acadêmicos, podemos ver que os medievalistas ainda tentam responder questões diante de outros gêneros de estudos históricos, do tipo: O que os estudos medievais podem fazer para conter o pensamento que caracteriza de forma negativa na academia, a noção de uma Idade Média marcada pela violência endêmica? Ou ainda, como superar, na melhor das hipóteses, esse modelo pejorativo das sociedades modernas influenciadas pelo Estado e que acabam excluindo a Idade Média do debate sociológico e político? (ALMEIDA, 2013, p. 14).

Além disso, nos departamentos de História, a disciplina de História Medieval e de História Antiga ainda enfrentam, juntas, a ausência de contratação de professores e cursos mais especializados, o que proporciona às aulas um modelo de grade curricular. Os órgãos fomentadores da pesquisa – aqueles que pagam aos pesquisadores institucionalizados – avaliam o Ensino Superior com valores que desqualificam e reconhecem a dupla História Antiga e Medieval (AMARAL, 2011, p. 452).

Contudo, não podemos esquecer que ainda existem muitas indagações sobre as causas do problema da permanência do preconceito e do desconhecimento existente em relação à Idade Média<sup>32</sup>:

[...] o fato de ter havido essa renovação no campo dos estudos medievais (e de a mesma estar ainda em curso) muitas vezes não é essa “nova” Idade Média que encontramos circular nas falas daqueles que se remetem ao período

---

<sup>32</sup> Descortinemos agora parte de uma entrevista realizada por Johnni Langer, um doutor em História pela UFPR, ao um renomado professor medievalista Doutor Ricardo da Costa:

“**Johnni Langer:** Na sua opinião, qual as maiores dificuldades em ser medievalista no Brasil? Ainda existe algum tipo de preconceito envolvendo a Idade Média, tanto nos meios acadêmicos quanto no grande público?

**Ricardo Costa:** O preconceito dos colegas. Muitos professores universitários de História em nosso país ainda divulgam para os estudantes a imagem da Idade Média como “Idade das Trevas” por puro preconceito com a natureza da documentação (textos eclesiásticos). Assim, desconsideram enormemente o trabalho de História Medieval no Brasil. A principal alegação demonstra uma visão do que é História e qual a sua importância e finalidade muito preconceituosa e ainda arraigada à imagem da História do século XIX: devemos prioritariamente estudar a história de nosso país (a questão do nacionalismo), pois a função da História é criar cidadãos com uma consciência crítica e capazes de transformar a realidade (a questão do intelectual gramsciano e a tradição marxista). Assim, nessa perspectiva, o que importa é somente a História do Brasil. No caso aqui do Espírito Santo, há uma forte corrente regional e, de certo modo, xenófoba.” (LANGER, 2003, p. 354-355)

chamado de Medieval [...]. Poder-se-ia perguntar então: por quê? Por que a Idade Média pensada e repensada por seus estudiosos ainda não é tão conhecida quanto aquele modelo estereotipado estabelecido pelos renascentistas e utilizado pelos iluministas? Por que também é mais conhecida a versão romântica do que está mais “real”? (OLIVEIRA, 2010, p. 108-109)

Mesmo que os estudos sobre épocas medievais se tornem cada vez mais significativos, verificamos ainda um desgaste das mídias ao construir nossas visões de mundo, como é o caso do novo iluminismo, que vem se destacando dentro da educação modernizadora. Aliás, corre-se uma falácia no meio acadêmico de que, no Brasil, não se houve Idade Média, mas, como sabemos, é simplesmente um intuito para desmotivar a apreciação de muitos historiadores por tais estudos. A justificativa é de que a Idade Média só fazia certo sentido para o Brasil enquanto era colônia do reino de Portugal, porém, o que podemos observar é que, mesmo se a Idade Média fosse estudada apenas com essa justificativa, foram poucos os estudos medievais feitos naquela época colonial. Portanto, isso serve apenas para encobrir o desejo de alguns em dar preferência aos estudos de História do Brasil (AMARAL, 2011, p. 451).

Essa problematização surgiu a partir da investigação que estudiosos vem fazendo e pensando sobre os currículos escolares e, também, de pensar em como a Idade Média tem sido ensinada, aprendida e apreendida pelos estudantes. A observação analítica dos livros didáticos, em toda a etapa do ensino básico, trouxe a possibilidade de perceber eventuais lacunas no processo de ensino-aprendizagem e em pesquisas de campo de conhecimento realizadas nas escolas.

## **2.2. O Ensino de História da Idade Média**

Desde 1838, os estudos históricos estão presentes no Brasil, por meio do currículo do Colégio Pedro II, na então capital do império, Rio de Janeiro, a partir de seu sétimo ano (NETO, 2015, p. 321). De lá para cá, algumas reformas ocorreram nos currículos escolares, mas a História Universal sempre foi privilegiada. Contudo, num período mais atual, principalmente quando ocorreu a redemocratização e consequente reformulação do Ensino de História, a História Medieval foi colocada como História europeia, dentro da História Geral. Portanto, nesses novos currículos, a História do Brasil está separada, didaticamente, da História Geral.

Agora, com o fortalecimento dos estudos medievais nas academias, a preocupação gira em torno de como repensar e elaborar algum projeto que retrate a Idade Média no ensino escolar, já que os sentidos para que o aluno brasileiro compreenda o porquê de estudar o período medieval é um problema superior ao de um historiador, uma vez que estão acostumados com

um tempo de muitas informações recentes, isto é, com a globalização. Além dos mencionados problemas encontrados nos conceitos de Idade Média abordados dentro da sala de aula, para eles, seria tedioso, por exemplo, apegarem-se ao conhecimento de Tratados como o de Verdun, ou o do renascimento carolíngio, ou das dinastias medievais francesas, na Guerra dos Trintas Anos ou dos Cem Anos, sem mencionar a própria Idade Média, vivenciada ainda nas temporalidades presentes do nosso cotidiano.

Nas salas de aula, tem-se por costume reproduzir o período medieval pelo pensamento discursivo dos iluministas, carregados de generalizações e preconceitos, desvinculados do cotidiano dos alunos que, muitas vezes, nem conseguem perceber a importância dos conteúdos para a compreensão de sua identidade enquanto sujeitos históricos e herdeiros dessa medievalidade (RIBEIRO, 2014, p. 28).

Há muito vem se legalizando um mito dentro e fora das universidades, talvez mais resistente fora das academias, de que aplicar o Ensino de História Medieval é uma tarefa muito difícil para o professor brasileiro. No entanto, nos estudos acadêmicos brasileiros, já há algum tempo, tem-se validado a razão de se fazer pesquisas em Idade Média e, com isso, ganhado maior visibilidade no âmbito escolar. Mesmo assim, “o ensino ainda está demasiado impregnado do olhar que renascentistas e iluministas lançaram sobre o medievo” (PEREIRA, 2012, p. 234).

Ao estudar o período medieval num país conquistado por europeus, deve-se levar em conta: o Eurocentrismo e o Etnocentrismo. É evidente o debate que se tem feito nas pesquisas com relação ao pensamento Eurocêntrico e à crítica ao modelo etnocentrista. O Brasil, de fato, nunca teve uma tradição em História Medieval que estimulasse o interesse nessa área e, somase a esse pensamento a convicção de que, apenas com o Ensino de História Medieval em sala de aula, os discentes ainda não têm a mesma perspectiva acadêmica em seus objetivos nos estudos, já que nas escolas não conseguem perceber que a aprendizagem sobre o medievo é a premissa para conhecer as experiências de vida dos homens e mulheres para além da Europa (PEREIRA, 2012, p. 233).

Diante desses detalhes, o Ensino de História Medieval que se apresenta nas escolas brasileiras enfrenta duas problemáticas, a meu ver, bem maiores quanto à prática de aprendizagem. Primeiro, está carregado do olhar iluminista e renascentista, este último, para quem a Idade Média se converteu numa espécie de folclore,<sup>33</sup> no qual sobrevivia o caos e as trevas, as populações ainda viviam num estado de sono profundo e não havia se formado as

---

<sup>33</sup> “A Idade Média tornou-se um folclore, uma espécie de infância da nação, felizmente atingindo a idade adulta com o Renascimento” (LE GOFF, 2008, p. 63).

nações. Segundo, a Idade Média é lida como uma linguagem moderna, que se fundamentou na integridade pela palavra escrita (PEREIRA, 2012, p. 225).

Ademais, o ensino escolar sobre a História da Idade Média tem usado uma linguagem moderna que não condiz com a realidade da época: os instrumentos de didática focam no modo de vida medieval apenas através da palavra escrita, o que na época era diferente: a sociedade medieval era movida pela civilização dos gestos, da palavra verbalizada e da voz (PEREIRA, 2012, p. 234), da pintura, da escultura e até da arquitetura.

Outros estereótipos<sup>34</sup> se consolidaram no Ensino de História Medieval:

generalizar conceitos em toda a região medieval; delimitar a Idade Média com data de início e fim; apresentar um único modelo de Idade Média; padronizar as estruturas sociais medievais; destacar a opressão senhorial em detrimento da noção de fidelidade feudal; considerar a Idade Média como uma época de atraso científico e intelectual; contrapor a ruralização da economia ao renascimento urbano e comercial; desprezar a mentalidade medieval. (DOMINGUES, 2015, p. 1).

Segundo Domingues (2015), são vários os conceitos entendidos de forma preconceituosa que conduzem as aulas de história, como por exemplo, a expressão “Idade Média” era desconhecida entre as pessoas que viveram na época. Esse conceito apareceu no século XVI, quando os humanistas italianos quiseram dar significado ao período como sendo “a idade do meio”, ou seja, o período entre a Antiguidade clássica e o Renascimento, que ficou marcante como a Idade Moderna, mas que se tornou de uso corrente somente no século XVII.

Historicamente, os homens e mulheres que viveram no tempo dos grandes castelos, dos feudos e das cruzadas, jamais imaginaram que estavam na Idade Média; não se delimitavam como europeus e, tampouco, por suas nacionalidades, como franceses, ingleses ou italianos. O que os caracterizava como homens “medievais” era seu pensamento de cristão, aliás, o único laço que os identificava e diferenciava dos outros povos. No entanto, o período medieval,

---

<sup>34</sup> São vários os estereótipos e anacronismos cometidos sobre a Idade Média. Como o nosso objetivo nessa pesquisa não é fazer um estudo aprofundado sobre tais termos pejorativos apelidados a Idade Média, iremos mencionar apenas alguns: “Quantas vezes não ouvimos críticas àqueles que porventura tem um comportamento fora daqueles tidos como “civilizados” serem chamados de “bárbaros”? Quantas vezes não encontramos o adjetivo medieval ser usado para definir comportamentos violentos? Ou ainda, quem nunca ouviu alguém dizer “não vivemos mais na Idade Média” desejando exaltar a mudança de comportamentos para atitudes “inovadoras” ou “modernas”? Vendo por esses fatos pode-se afirmar que o conceito de Idade Média construído a partir da ideia preconceituosa de que esse período foi marcado por hábitos violentos e pela inexistência de uma produção cultural (entre outras questões) está presente em nosso imaginário. E ainda: a ideia de um período de atraso na história da humanidade é uma das principais definições desse momento histórico” (OLIVEIRA, 2010, p. 103).

durante seus mil anos, contado e ensinado nas escolas, está ainda longe de abarcar toda a Europa.

Outras questões devem ser, também, minuciosamente repensadas, como a de que a Idade Média não seja mais confundida como feudalismo e modo de produção, pois já nos é sabido que o sistema feudal só existiu depois que o mundo medieval havia se consolidado, datando entre os séculos IX e X, o que significa que os conceitos de feudalismo, sociedade feudal ou sistema feudal não existiam nos primeiros séculos do mundo medieval.

Como confirma Domingues (2015), as delimitações e as padronizações, igualmente, dificultam a compreensão do período medieval, cuja marcação é de 476 a 1453, marcando o fim do Império Romano, e não foi um período tão trágico, que mudou a sociedade da época. Contudo, alguns autores, como Le Goff e Duby, questionam essa datação. Sobre isso, um dos erros graves fundamentados pelos humanistas que queriam classificar a idade Média como período das trevas e do caos foi rotulá-la como um período de mil anos de atraso científico e intelectual. Longe disso, estava a realidade em questão, foi na Idade Média que houve a expansão da economia, da escrita, de importantes transformações culturais, de criação das universidades, do desenvolvimento das cidades, entre tantas outras melhorias sociais.

Enfim, o ensino de Idade Média no Brasil diz respeito ao modo de compreender como se deram os processos históricos e quais as relações que os europeus modernos estabeleceram com os medievais e com os povos conquistados. O estudo da Idade Média e, sobretudo, dos acontecimentos históricos desde os renascentistas até os dias de hoje, entre a Europa moderna e os medievais, pode servir para construirmos a crítica à história escrita sobre os medievais e sobre os povos conquistados. Além disso, construir crítica ao etnocentrismo europeu no Ensino de História de modo geral (PEREIRA, 2012, p. 225).

### **2.3. A Educação Histórica no ensino da Idade Média**

Para atrair os alunos a se interessarem por História Medieval,<sup>35</sup> alguns autores têm se dedicado a repensar as estratégias para estimular a aprendizagem. Nesse caso, podemos nos apropriar da Educação Histórica como metodologia para o ensino dos conteúdos sobre a Idade

---

<sup>35</sup> Os estudos em Educação Histórica têm permitido fazer indagações que procuram entender os sentidos que os alunos e professores concedem a certos conceitos históricos. Compreender como todos processam os conceitos e as categorias em História de forma cognitiva, ou seja, como eles pensam sobre determinada palavra no contexto. Isso possibilitou compreender melhor como o professor pode aplicar a disciplina de História dentro e fora da sala de aula (PINA, 2014, p. 1-2). Uma das vantagens que vejo ao fazer estudos a partir de métodos da Educação Histórica é quanto ao conceito dos substantivos. Assim, durante uma pesquisa em sala de aula o professor pode perguntar aos seus alunos qual é o conceito que eles têm sobre Idade Média.

Média e, assim, aplicá-la em sala de aula. As concepções de Rüsen sobre a práxis têm se constituído como um aporte teórico utilizado como forma de estudo do cotidiano, o que, para os medievalistas, torna-se uma inovação do campo histórico e epistemológico, podendo enquadrar-se, perfeitamente, ao ensino da vida medieval cotidiana.

No que diz respeito ao ensino da Idade Média, desde os anos de 1990, a Educação Histórica vem fomentando as pesquisas no Brasil, especialmente nas Universidades das regiões Sul e Sudeste. Com o número crescente de pesquisas nessa área, em 2003, criou-se o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt. Assim sendo, a Didática de História, a Educação Histórica e a consciência histórica têm sido recursos para se repensar a forma de ensinar, o que pode, perfeitamente, incluir a História Medieval.

Além disso, várias pesquisas<sup>36</sup> veem sendo realizadas sobre o Ensino de História na perspectiva da Cognição/Educação Histórica. Nos últimos anos, temos visto uma crescente opção de se trabalhar essa pesquisa na concepção de como os jovens/sujeitos em formação compreendem determinados conceitos/sentidos dos acontecimentos históricos e, lidar com esse público é uma maneira de aprender como eles têm facilidade em se adaptar aos avanços da tecnologia e da apropriação da informação.

Podemos então dizer que, com a chegada da pesquisa em Educação Histórica,<sup>37</sup> novos métodos foram acrescentados à pesquisa sobre o Ensino de História, a fim de compreender como se ensina e como os alunos percebem os diversos assuntos tratados na História. Essa metodologia aplicada aborda as narrativas dos alunos em suas pesquisas, no intuito de

---

<sup>36</sup> Lourençato (2012, p. 47) mencionou algumas pesquisas em Educação Histórica com os jovens, dos quais lhe chamou muita atenção “a *actas* da 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica no ano de 2008, denominada de ‘Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África’, organizada por Isabel Barca (2008)7. Nesta *actas*, observamos uma grande concentração de trabalhos que estudavam acerca da consciência histórica dos jovens. Estes trabalhos foram desenvolvidos em diversos países, como em Portugal, com a pesquisa de Isabel Barca, cujo título é ‘Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História’; a pesquisa de Julia Castro, ‘Consciência Histórica e Interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses’. No Brasil, temos a pesquisa de Lilian Castex, denominada de ‘O Ensino de História e o conceito de ditadura militar: elementos da consciência histórica de jovens do ensino fundamental de Curitiba’. Outros países também apresentaram pesquisas nesta área e os resultados estão presentes nas *actas*, é o caso do trabalho de Irene Nakou ‘A consciência histórica dos jovens na Grécia’ e o de Yi-Mei Tsiao ‘Consciência Histórica em Taiwan’, entre outros”.

<sup>37</sup> A Educação Histórica é uma área de concentração de estudos cujo teor metodológico caminha em direção às matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen. Em sua essência, estão as discussões sobre as leis e os princípios da constituição da História como os problemas do ensino e das aprendizagens. A premissa de sua investigação ocorre no momento em que o ser social, ao apresentar sua vida prática em seu cotidiano, aponta traços de sua consciência histórica. Esse pensamento histórico, segundo Rüsen e seus seguidores, é uma composição da ciência. Por assim dizer, as pesquisas se difundem ao redor dos princípios da cognição histórica, ou seja, compreender como pensam os sujeitos sobre História (SILVA, 2011, p. 197).

apresentar um ensino menos abstrato e pautado na realidade vivida por eles, e proporciona ao professor uma experiência única, pois dá sentidos às narrativas cotidianas desses alunos, é como se ele estivesse diante de sua “fonte viva”. Assim sendo, quando o aluno entende, por si mesmo, como é a História a partir de suas experiências cotidianas, e não simplesmente pelo dizer oficial do ensino, o professor pode ajudá-lo a fugir das abstrações que ele tem da História e a orientá-lo a observar o tempo como um mestre que o ensina a viver.

Com o pensamento de Jörn Rüsen sobre Didática e História, hoje, os professores da Educação Histórica têm repassado aos educandos que a História acontece, primeiro, na vida prática, para, depois, ser contada pelos livros, e que fazer história não é dividi-la em dois lados, um com teoria e outro com prática; não é somente aprender sobre grandes personagens e nem tampouco ser sujeito neutro ou passivo, mas ser crítico e atuante, já que a História é viva. Ensinar História na escola é, portanto, aproximá-la da vida cotidiana dos alunos, pois, como já disse Rüsen, é lá que “começa a história”. Sendo assim, a história de vida dos alunos é muito importante para se compreender a história contada.

Até o século XVIII, a História ainda era enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo (RÜSEN, 2006, p. 8). Nesse período, a História era considerada como a Mestra da vida, era ela que se preocupava com as questões sociais, problemas do homem, da sua vida cotidiana e da moral. A partir do século XIX, a História enquanto disciplina especializada começou a se separar, aos poucos, da didática, na tentativa de se tornar uma ciência, por isso foi se afastando da vida prática e o fazer história passou a ficar na mão de historiadores especializados em escrevê-la. Então, a partir do século XIX, a didática teve que ser substituída pela metodologia da pesquisa da História, motivo pelo qual ainda é recorrente confundir didática como método. A História passou a se preocupar apenas com os problemas teóricos e epistemológicos de seus métodos historiográficos, tendo em vista que os historiadores queriam racionalizar demais a história, mas acabaram por “irracionalizá-la” (RÜSEN, 2006, p. 9). Aumentava, assim, a distância entre a teoria e a prática na história.

Até meados dos anos 1960, a Didática estava separada totalmente da História, e era uma disciplina independente. Era considerada como uma hermenêutica pedagógica. (RÜSEN, 2006, p. 10). Mas nos anos seguintes, surgiram novos pesquisadores em história, uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que estavam aptos para pôr em prática. Eles concebiam a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais. Ao fazê-lo, levantaram importantes questões os quais criticavam essa postura. (RÜSEN, 2006, p. 10).

Como visto, a didática, até meados da década de 1960, era praticamente separada da História. Mas, logo após, atravessou por um período de mudança, o qual refletia na reorientação cultural e na Educação Histórica (RÜSEN, 2006). A partir da década de 1970, vários artigos foram publicados, procurando definir novos caminhos para a educação e a Didática da História e, em um deles, de Klaus Bergmann, o autor conceituou a Didática da História como “a disciplina que examina a importância da história – todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos – para o sujeito receptivo e reflexivo”. (BERGMANN apud RÜSEN, 2006, p. 11). Para esses autores, incluindo Rüsen, a Didática não pode ser compreendida como um método ou disciplina separada da história, pelo contrário, é uma disciplina que deve estar presente nas aulas de História ao se basear na vida prática dos alunos. A Didática da História ensina conhecimento e reflete lógica sobre a vida prática, por investigação e experiência.

Nos anos seguintes à década de 1970, essa retomada da abordagem didática na disciplina de História esteve ligada a um movimento que procurou efetivar as mudanças curriculares. A preocupação naquela época era em como inserir a Didática da História na pedagogia e na própria história (RÜSEN, 2006, p. 12), já que os objetivos da Educação Histórica ainda eram percebidos descontextualizados dos estudos históricos e a didática da História era vista apenas como uma disciplina pedagógica, auxiliadora da didática geral, e não como uma formadora de opiniões.

Essa mentalidade tradicional dos historiadores excluía a vida prática do Ensino de História. Além disso, a História poderia ser instrumentalizada fora dos objetivos não históricos, uma vez que, nas décadas de 1970/80, o método tradicional de ensino incorporava a História à área dos Estudos Sociais dentro dos currículos escolares, de forma que a História não era autônoma e poderia ser facilmente substituída por outros ramos das ciências sociais ou da educação política e social.

Entretanto, com base em Barca (2001), relato que, nas mesmas décadas de 1970/80, um grupo de investigadores da Inglaterra, Estados Unidos e Canadá consideravam a História como uma das disciplinas mais complexas e abstratas para se aprender e desenvolveram pressupostos teóricos na investigação em cognição histórica que inauguraram “a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História” (BARCA, 2001, p. 13).

Em síntese, com as metodologias de Educação Histórica e da teoria da Consciência Histórica, Jörn Rüsen observou que a História acontecia, primeiro, na vida prática dos indivíduos. É nesse quesito que surge a didática como o objeto de estudo da consciência histórica e, para facilitar, no Ensino de História, a didática tomou novos caminhos, a fim de tornar a prática de ensinar mais compreensível aos sujeitos. Ensinar História enquanto ciência

especializada passou a ser compreendido na própria vida dos sujeitos que a estudam, ou seja, trazer para a sala de aula a realidade vivida pelos alunos lá fora, de forma que serão embasados na experiência e orientação da vida prática. A sala de aula, então, não poderia ser pensada como uma caixinha preta, mas como o lugar ideal para aproximar a História especializada da história da vida prática dos indivíduos.

Fabiolla Vieira (2013) publicou, na Revista de Educação, Ciência e Cultura, um artigo sobre o ensinar Idade Média na escola e, nele, relata que propôs atividades de análises documentais e iconográficas realizadas por alunos. Como é um período muito distante do tempo presente, a atividade incluiu escritos oficiais e pinturas ou tapeçarias da época, uma imagem do Cristo entronizado, de um Rei, de um Papa do século XII e do atual à época da pesquisa, o Papa Bento XVI, aproximando o aluno do período e estimulando novas percepções de aprendizado.

Mesmo com todos os recursos midiáticos, os alunos mostraram certa dificuldade em compreender as heranças culturais brasileiras do período medieval, reconheceram somente o período quando os portugueses chegaram ao Brasil. É como se memória da Idade Média fosse apagada, mas, essa dificuldade é compreensível até para nós, acadêmicos, já que o Brasil não participou, diretamente, da Idade Média. “As relações do Brasil com a Europa teriam começado somente quando os portugueses o fizeram como colônia, o que ajuda a distanciar ainda mais o conteúdo do dia a dia dos alunos” (VIEIRA, 2013, p. 27).

Entretanto, a autora avaliou que essa é uma oportunidade que cabe ao professor aproveitar e desconstruir essa ideia tão enraizada no ensino brasileiro, encontrando um melhor eixo temático a desenvolver com os alunos, “no qual seja possível a abordagem de um tema mais coerente com a realidade dos alunos e a proposta pedagógica do colégio ao qual estão inseridos” (VIEIRA, 2013, p. 27). Afinal, mil anos de história não podem ser reduzidos a uma mera transição.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, Geraldo Neto (2015) fez um relato de experiência do Ensino de História Medieval no Ensino Fundamental, numa escola pública no distrito de Mosqueiro (Pará). Como lembra o pesquisador, muitas vezes, o livro didático é o único material que o professor tem disponível para trabalhar em História Medieval, o que pode ser não muito produtivo, tendo em vista que é exaustivo, pouco significativo para o aluno e carregado de estereótipos. Dessa forma, o professor ensina, mas a aprendizagem não é estimulante e nem significativa, por isso, o autor decidiu trabalhar com o tema alimentação, moradia e lazer.

Com base na teoria de Ramos (2010), Neto (2015, p. 325) argumenta que estudar a alimentação em sala de aula tem uma grande vantagem, pois permite um contato mais direto

com a realidade comum de qualquer aluno, indiferentemente de sua classe social ou condição cultural, o que é passível de compreender, já que todos nós nos alimentamos. Sobre a alimentação medieval, especificamente, Neto (2015) cita vários autores para retratar o cenário da época. O primeiro autor citado é Jacques Le Goff (2005), o qual afirma que a sociedade medieval era de “aparências” e a alimentação servia para manifestar a superioridade da nobreza, isto é, era um diferenciador social.

Em Franco Júnior (2006), destaca que a base da alimentação da nobreza era carnívora: carne de animais domésticos e de caça; a bebida era o vinho; e a sobremesa costumava ser com frutas frescas e secas, ou tortas e bolos doces. Nuno Ferreira (2008) descreve que, na ceia (janta), os mais ricos se serviam de dois pratos e os menos abastados apenas de um. Os pobres alimentavam-se mais de papas e mingaus de cereais e pão. O vinho, para o pobre, era de qualidade inferior ao consumido pelo aristocrata.

Neto (2015) traz, ainda, um breve esboço sobre a moradia e o lazer na Idade Média. Aliás, durante sua experiência, elaborou um material didático, com duas pequenas apostilas de quatro páginas: A Alimentação na Idade Média e A moradia e o lazer na Idade Média.

Tais apostilas, constituídas de textos, imagens e exercícios, foram elaboradas a partir das obras “A civilização do ocidente medieval”, de Jacques Le Goff (2005); “A Idade Média: nascimento do ocidente”, de Hilário Franco Júnior (2006); e o artigo “A Alimentação Portuguesa na Idade Medieval”, de Nuno Ferreira (2008). (NETO, 2015, p. 333).

A parte do trabalho de Neto (2015) que me interessa para a análise é a da alimentação medieval, que os alunos do fundamental fizeram. Os alunos tiveram uma dificuldade de leitura, mas o professor os ajudou, orientando-os e lendo os textos junto com eles. Depois, elaborou alguns exercícios para que os alunos identificassem as distinções sociais na Idade Média a partir da alimentação e, assim, comparassem-nas com a alimentação de hoje. Enfim, o aluno poderia dar uma resposta pessoal sobre a alimentação no presente. Observe algumas respostas que os alunos citaram:

Na Idade Média as pessoas comiam carne de animais, porco, galinha, etc. Hoje a gente também come essas carnes (ALUNO 1).

Hoje a gente come pizza, cachorro-quente, sorvete. Isso não tinha na Idade Média (ALUNO 2).

Hoje a gente come pão mais no café da manhã e no lanche (referência à alimentação camponesa) (ALUNO 3). (NETO, 2015, p. 333)

Para Neto (2015), os alunos conseguiram traduzir o exercício de comparação passado-presente. Algumas das respostas se centraram nas diferenças temporais, como o Aluno 2, que se refere aos alimentos da sociedade contemporânea, como a pizza e o cachorro-quente, além do sorvete. Esses alimentos são identificados como *fast-food*, característicos aos momentos de lazer e de intervalo do trabalho. Os alunos 1 e 3 procuraram comparar as semelhanças entre os alimentos do passado e presente. O diferencial do aluno 3 é como e quando se come pão hoje, fazendo uma alusão ao pão medieval, que se comia todo o tempo, sendo a base da alimentação camponesa. O autor conclui em sua pesquisa que, o que torna a aprendizagem mais significativa e aproxima os alunos do período da História Medieval, é a possibilidade da relação presente-passado, a partir do cotidiano em sala de aula (NETO, 2015, p. 320).

O trabalho de dissertação de mestrado concluído por Max Pina (2016) retrata bem os problemas curriculares enfrentados pelos métodos usados para se trabalhar com os livros didáticos em sala de aula. O seu objetivo foi aplicar um questionário, embasado na metodologia da Educação Histórica, numa escola pública da cidade de Porangatu – município de Goiás. As questões apresentadas por ele objetivavam respostas que viessem por meio da narrativa e das ideias daquilo que os alunos de Ensino Fundamental II, de 7º e 8º anos, pensam sobre o conceito de Idade Média, numa investigação que se preocupou em favorecer o conhecimento histórico ao nível do aluno.

Nas respostas, foram dados níveis de compreensão histórica do que foi a Idade Média. Alguns tiveram níveis de conhecimento histórico com pouca confusão, outros fizeram muita confusão, pois o pesquisador verificou muitos equívocos sobre o tempo que ocorreram os fatos. Assim, o nível de complexidade está na forma como eles narraram os fatos. Segundo os relatos de Max Pina (2016), os jovens dessa idade afirmaram, na sua quase totalidade, que o conhecimento histórico sobre a Idade Média provém dos livros, da fala do professor e de outros materiais da escola, e que os conteúdos são explicados dentro das salas de aula (PINA, 2016, p. 105).

Para o autor, os alunos acreditam que o livro, a escola e o professor ainda mantêm um papel fundamental na aprendizagem deles. É justamente nesse momento que o professor deve tomar cuidados e evitar reproduzir os preconceitos, os chavões, os mitos relacionados sobre a Idade Média, pois, como vimos “muitos preconceitos ainda persistem” sobre a Idade Média (MACEDO, 2004, p. 110). Pina (2016, p. 105-107) descreveu, por meio da narrativa de outros alunos, que eles não assimilam a escola como o único meio para se aprender, inclusive sobre a Idade Média, mas veem possibilidade de estudar através dos filmes, da história na *internet*, dos jogos eletrônicos, da televisão e de outros livros.

Como bem afirmou Pina (2016), a partir dos dados coletados em entrevista com os alunos, a Idade Média está presente nos meios eletrônicos. Há muitos artigos que têm sido publicados sobre a perspectiva de se trabalhar a Idade Média em sala de aula através das imagens e dos jogos, como: “Imagens da Idade Média na cultura escolar<sup>38</sup>”; “A Idade Média no cinema: uma (re)visão do imaginário ocidental<sup>39</sup>”; “Ideias (visões) de Idade Média no cinema<sup>40</sup>”; “O cinema na sala de aula: imagens da idade média no filme cruzada, de Ridley Scott<sup>41</sup>”; “O uso dos jogos eletrônicos no Ensino de História e do Medievo<sup>42</sup>”, entre outros. Pela entrevista feita por Pina (2016) com os alunos e nos diversos artigos publicados sobre a presença da Idade Média no Brasil, está mais que comprovado que todos nós somos medievais ou que, pelo menos, há certa Idade Média que subsiste em nós, como sugeriu Macedo (2004, p. 110).

Na narrativa dos alunos entrevistados por Pina (2016, p. 106), o conceito de Idade Média se relaciona com a existência de conflitos, lutas e poder; é interpretada numa visão mais próxima da economia e suas desventuras; e também como um período de forte presença da religião. Pina (2016, p. 106) reforça que alguns alunos consideram a Idade Média como um período que existiu o manso servil, o senhor feudal, o manso senhorial, as Cruzadas, a Igreja, o clero, a Peste Negra, os cavaleiros guerreiros, etc. Outros detalharam as guerras, como nos conflitos das Cruzadas, da Guerra dos Cem Anos, ressaltando ainda que, naquela época, os homens plantavam não só para a sua sobrevivência, mas também para vender mercadorias. Para outros, a Idade Média foi apenas uma época do modo de produção feudal, em que dominavam o clero e a nobreza e os servos tinham a função de plantar e colher para sustentar a nobreza. Nesses feudos, alguns disseram que havia homens com condições financeiras capazes de manter uma “boa terra”, com fartas plantações, mas domando pessoas de “poucas condições” de vida para cuidar delas.

---

<sup>38</sup> Cf. PEREIRA, Nilton Mullet. Imagens da Idade Média na Cultura Escolar. In: **Revista Aedos**. Rio Grande do Sul. v. 2, n.º. 2, p. 117-127, 2009.

<sup>39</sup> Cf. FILHO, Mario Marcio Felix Freitas. OLIVEIRA, Beatriz dos Santos. A Idade Média no cinema: uma (re)visão do imaginário ocidental. In: **Revista ComparArte**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, Jan.-Jun. 2017, p. 142-150.

<sup>40</sup> Cf. BALDISSERA, José Alberto. Ideias (visões) de idade média no cinema. In: **PPG-História**, UFRGS, v. 2, n. 2, 2009.

<sup>41</sup> Cf. SILVA, Edlene Oliveira. O cinema na sala de aula: imagens da idade média no filme cruzada, de Ridley Scott. In: **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012.

<sup>42</sup> Cf. FARIA, Caio Alexandre Toledo de. SOUZA, Wendhel Almeida. O uso dos jogos eletrônicos no ensino de História e do Medievo. **XIII Encontro Regional de História. História e democracia: possibilidades do saber histórico**. ANPUH. MS: Coxim, nov. 2016. Disponível em: <[http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1478288164\\_ARQUIVO\\_OusodosjogoseletronicosnoensinodeHistoriaedoMedievo.pdf](http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1478288164_ARQUIVO_OusodosjogoseletronicosnoensinodeHistoriaedoMedievo.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

Outro grupo de alunos identificou os conflitos medievais entre os reinos como forma de domínio e posse sobre as terras dos seus inimigos, concluindo que, diante disso, poucas pessoas sobreviveram. Para parte desses alunos, como cita Pina (2016, p. 106), a Idade Média se resumia apenas em guerras, injustiças, pragas e práticas religiosas, inclusive, acham que a Peste Negra foi uma época que perdurou com muitas pragas e que destruíram as plantações e colheitas. Houve uma aluna que não conseguiu explicar, historicamente, a Idade Média, uma vez que percebeu certo grau de complexidade referente ao nível de conhecimento histórico. Para essa aluna, a Idade Média era “muito legal” porque tinha feudalismo, cruzadas e as igrejas. Porém, não soube detalhar o porquê de isso ser tão interessante.

Os alunos citados por Pina (2016) compreendem a Idade Média como uma grande estrutura social, econômica e política. O que faz do conceito de Idade Média uma grande confusão e comprova a falta de criticidade que a reprodução do livro didático proporciona ao saber dos alunos. De acordo com Macedo (2004, p. 111), “os livros apresentam a caracterização de tratados, conflitos diplomáticos e batalhas, ou seja, os marcos temporais tradicionais da história política”. Observamos nas narrativas desses alunos a influência da reprodução dos livros didáticos, em que a “identificação de estruturas sociais e econômicas preponderam certo mecanicismo e um certo maniqueísmo” (MACEDO, 2004, p. 110).

Sobre os programas e planos contidos nos livros didáticos de História apresentados pelos PCNs, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, segundo Macedo (2004), a Idade Média está concatenada à evolução das formas administrativas do governo temporal/espiritual dos reinos, do império e da Igreja. “Prendem-se também à configuração dos grupos sociais, com particular ênfase nas relações de dominação entre os senhores feudais e camponeses, ou então na formação e decadência do feudalismo e a germinação do capitalismo moderno” (MACEDO, 2004, p. 110). O mesmo autor afirma que, em oposição aos estudos atuais feitos pelos medievalistas sobre o *feudalismo*, a *sociedade feudal* ou o *sistema feudal* são apenas conceitos operatórios de análise, os livros didáticos acabam trazendo esses conceitos para o ensino como “uma lógica ao desenvolvimento histórico de toda a Europa, como se houvesse um mesmo ‘feudalismo’ ou uma mesma ‘sociedade feudal’ nos quatro cantos do continente” (MACEDO, 2004, p. 111), e que a inserção da Idade Moderna dependeu da superação do “atraso feudal”.

Numa situação anacrônica e de conceito muito confuso, Pina (2016, p. 108) relata que, para alguns alunos, a Idade Média era algo bem antigo, que as pessoas sofriam muito vivendo nos castelos e lugares arruinados, e que a população trabalhava muito, carregando pedras para edificar monumentos históricos. Outra aluna, de forma descontextualizada, ressaltou que, por

ser tão antiga, na Idade Média as pessoas ainda viviam em cavernas e que não compreendiam nada, deixavam os seus registros em cavernas. Mas, foi outra aluna do 8º ano que cometeu um dos maiores anacronismos na pesquisa de Pina (2016), ela diz o seguinte sobre a Idade Média: “eu contaria do tempo que as pessoas viviam nas cavernas, caçando animais para sobreviver, comendo eles e pegando os pelos para fazerem roupas e tentando descobrir como se faz fogo [...]” (PINA, 2016, p. 108). Já uma aluna do 9º ano disse que “a Idade Média era como se os homens não entendessem a natureza, mas ao longo do período o homem foi se estabilizando entendendo a natureza” (PINA, 2016, p. 108).

Enfim, fica evidente na pesquisa de Pina (2016, p. 109) que os alunos não conseguiram distinguir o conceito de Idade Média, associando os homens medievais, por vezes, aos “homens da caverna”. Eles acabaram buscando elementos em outras temporalidades para caracterizarem os substantivos de Idade Média. Isso ocorre, muitas vezes, porque, segundo Macedo (2004, p. 111), a Idade Média ensinada na escola não é a mesma que é feita pelos pesquisadores, pois “a função social da História tem estatuto diferente do conhecimento erudito e acadêmico”, na qual a História continua ligada à construção de uma memória da nação, do estado moderno e do poder centralizador do Ocidente no mundo. Os conteúdos de História da Idade Média presentes nos livros didáticos apropriam-se das abordagens do feudalismo na tentativa de dizer que o estado moderno superou os fracassos da Idade Média, portanto, vemos na reprodução dos livros didáticos, como mesmo ressaltou Macedo (2004, p. 111), que o rei medieval era fraco, enquanto os senhores feudais eram fortes e, para controlar o poder, o rei aliou-se aos burgueses.

Como bem sabemos, o que se ensina nas aulas de História Medieval é que essa mesma burguesia foi considerada a mentora da Revolução francesa, a qual enalteceu os ideais de liberdade e de luz no mundo, enquanto vigorava um período denominado, erroneamente, como a “Idade das Trevas”. Além disso, Macedo (2004, p. 111) trouxe o exemplo de que os bárbaros que saquearam o Império Romano no século V foram os mesmos que, depois de mil anos, descobriram a África, o Extremo Oriente e a América.

Na pesquisa de Pina (2016, p. 116-117) foi elaborada uma tabela com as palavras que mais foram associadas à Idade Média e são expostas em livros didáticos, que elaboram chavões para repassar os conteúdos de História, principalmente os medievais. Os 10 conceitos substantivos foram: feudalismo, cruzadas, Guerra dos cem anos, Igreja Católica, Peste Negra, Feudo, senhores feudais, servos, clero, nobreza. Certa aluna do 8º ano complementou isso ao afirmar que na Idade Média as pessoas viviam presas a uma pirâmide de classes (PINA, 2016, p. 109).

Além disso, como apontou Pina (2016, p. 111), o presente é um período considerado melhor pelos alunos do que foi na Idade Média. Alguns chegam a considerar que os homens medievais comiam carnes diferentes das nossas e que não existia papel nem caneta. Mas, o mais interessante foi perceber uma aluna do 7º ano afirmar que o “feudalismo é um homem rico” e que sabia ler e escrever. Essa mesma aluna afirmou que a Igreja Católica obrigava a todos a ofertarem. Outra aluna da mesma série disse que a Igreja tinha muito poder, até para retirar pessoas de uma cidade e levá-las presa. Ainda outra aluna, na mesma pesquisa, diz que na Idade Média a vida não era fácil de viver, pois não havia “internet, nem televisão”.

Segundo Macedo (2004, p. 113-114), a Idade Média ensinada pelos europeus tem uma finalidade diferente da do Brasil. Enquanto que para os europeus tal período corresponde às origens da Europa, com seus contornos políticos e culturais, no Brasil, a proposta de se ensinar História Medieval está ligada, ainda, à formação da Europa e da Península Ibérica. Na Europa, a Idade Média tem um significado próprio da formação das identidades, quando ali se configuram as origens das nações contemporâneas, destacando sua diversidade étnico-cultural. No Brasil, não está muito clara essa funcionalidade, como vimos, a Idade Moderna e a História do Brasil Colonial têm privilégio nos currículos como principais formadores de nossas identidades. Além disso, o nosso Ensino de História Medieval está preso à escrita, enquanto que, naquela época, a maioria das pessoas não sabiam ler, tendo como forma de comunicação as imagens e as palavras. Sobre as diversas crises recorrentes na Idade Média, como disse Macedo (2004, p. 117), elas podem nos servir para repensar e refletir com pesquisas atuais sobre os lugares que, hoje, constituem-se centro econômico mundial. Isso deixa claro que todos os anos (pelo menos meio milênio) distantes de nós não podem ser esquecidos, pois a Idade Média reside em nossas heranças.

Enfim, essas foram algumas pesquisas e ações de professores de História que descobriram maneiras para trabalhar conteúdos de História Medieval, com respaldo na Educação Histórica. Seus idealizadores são os professores de História que procuraram dar voz às narrativas dos alunos e ouvir o que eles compreendem da história e da vida prática.

Como apresentamos ao longo do texto, a História Medieval no Brasil é bem atípica ao modelo europeu, uma vez que, lá, ela é fruto de seu tempo e espaço. De fato, os nossos estudos medievais já enfrentaram vários problemas além da falta de documentações, como uma exaustiva justificativa para não os valorizar, o que não ocorreu na mesma proporção que na Europa Ocidental. Hoje, os estudos medievais brasileiros estão tentando, cada vez mais, se consolidar, enquanto na Europa já estão mais que consolidados.

Nas práticas escolares eles também foram intensificados, como dissemos sobre a entrada da Nova História e, recentemente, com a Educação Histórica. Ambas nos dão suporte para estudar a Idade Média pautados na vida cotidiana, como por exemplo, na alimentação. Aqui, a vida cotidiana é estudo da cultura, compreendida dentro da Didática da História como uma prática inerente aos seres humanos. Assim sendo, os diversos artigos produzidos sobre Idade Média na vertente da Nova História e em Educação Histórica reforçam o papel do cotidiano no Ensino de História, ao colocar o aluno como narrador crítico da sua vida prática, como quem é capaz de fazer a análise de documentos, como formador do próprio conhecimento e como formador de valores humanos.

No próximo capítulo, observaremos esses novos paradigmas e metodologias históricas dentro da proposta de aula-oficina, no qual serão apresentadas as receitas medievais como instrumento para compreender o nosso cotidiano e a vida prática dos alunos. Assim, veremos como a alimentação pode contribuir para construir conhecimento de História Medieval no Brasil e produzir consciência Histórica.

### **CAPÍTULO III - OFICINA DE HISTÓRIA: ENSINANDO IDADE MÉDIA – AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS**

Diante de tudo o que lemos até agora sobre Ensino de História e História Medieval no Brasil, surgiram algumas perguntas que tentei responder através de uma proposta de projeto de oficina pedagógica que possa ser aplicada na escola. As perguntas que pontuei aqui partiram das leituras que fiz sobre Educação Histórica, Didática Histórica, Literacia Histórica, Ensino de História, Ensino Médio, Idade Média e História da Alimentação Portuguesa e Brasileira.

Proponho que, ao trabalhar a economia medieval no 1º ano do Ensino Médio, conforme apresentada no livro didático, seja possível observar se o autor aborda o uso de fontes como proposta pedagógica e como são organizados os conteúdos sobre a economia na Idade Média que, a certo modo, tem uma relação próxima com as práticas de sobrevivência, em que se destaca a alimentação. O objetivo é perceber as brechas que se podem estender para o diálogo entre o livro didático e o uso das receitas medievais portuguesas como material para ensino, além de verificar o que ele retrata da economia medieval, a qual se baseava na agricultura, um pouco na pecuária e na caça, como também no comércio de curta, média e de longa distância, de onde vinham alimentos como as carnes dos açougues, o sal das regiões litorâneas ou daquelas que tinham o sal gema (média distância) e as especiarias (longa distância) e o próprio ato social e individual e cultural de comer.

Pensando nisso, proponho o **Projeto Educacional/Oficina: a alimentação medieval portuguesa na vida cotidiana dos alunos no Brasil**, que é uma proposta para o Ensino de História da Idade Média, a partir da realização de oficinas em torno da temática “Feira dos Pratos” (Entre a Culinária Local e as Receitas Medievais Portuguesas).

Para a elaboração da proposta de oficina, o professor deve estar atento à escolha dos tipos de fontes adequados à escolarização dos alunos. Alguns critérios para trabalhar essas fontes em sala de aula, como afirmou Adalberto Marson apud Bittencourt (2004), vão desde a própria existência desse documento (de onde ele vem) à justificativa (o porquê da escolha desse tipo de material), passando pelo valor do documento para a sociedade, seus autores e sua finalidade, o tema do texto (de que história trata o texto) etc.

Muitas vezes, o cotidiano numa sala de aula é marcado com cenas em que os alunos e o professor não dialogam muito e há pouca troca de conhecimentos entre ambos. Esse distanciamento pode ser justificado pelo fato de que o aluno e o professor não têm muita intimidade ao dialogar e nem interesse sobre diversos assuntos. Por isso, a aplicação das oficinas é uma forma de aproximação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, pois,

segundo o conceito de oficina de ensino de Vieira e Volquind (2002), esse é um sistema, um tempo e espaço de ensino-aprendizagem e deve ser realizado coletivamente, é um trabalho que se estrutura em grupos e se centraliza numa questão do contexto social.

Numa oficina, a ênfase está na ação prática, baseada na teoria. Numa forma simplista do termo, é uma forma prática e de ação para construir conhecimento, portanto, uma oficina deve ser dinâmica, prazerosa e empolgante, com atividades de ensino que envolvam dos mais tímidos aos mais falantes.

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002. p.17)

O professor ou um coordenador da oficina dará oportunidade para que os participantes construam o saber. É um novo tipo de comunicação entre professor e o aluno, na qual o centro da aprendizagem não é mais o professor e sim o aprendiz, que relaciona suas ações aos seus interesses, necessidade e valores. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno constroem o conhecimento juntos. Em “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão, combinar o trabalho individual e a tarefa socializada, garantir a unidade entre teoria e prática”. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11), desse modo, surge a oportunidade de se vivenciar situações concretas e significativas com experiências da vida prática, compartilhadas entre os grupos. Além disso, a prática, sobrepondo-se a teoria, não se desvincula dela, mantendo um diálogo constante entre teoria e prática de ensino.

A oficina de ensino percorre três fases: antes, durante e depois da execução. Numa estrutura para montar uma oficina de ensino, primeiro, deve-se organizar as ideias. Pode-se perguntar: Por quê? Para que uma oficina? Qual o tema? Qual a carga horária? Que atividades realizar? Como avaliar? Como finalizar? É a fase do planejamento.

Mas o seu planejamento é contínuo, já que, durante a sua execução, podem aparecer determinadas condições que exijam algumas mudanças e adaptações diante das situações-problema dos participantes. Essa flexibilidade pode ocorrer quando os grupos começarem a apresentar seus contextos reais. De todo modo, a metodologia de uma oficina está intrinsecamente vinculada às ações concretas e perspectiva de se dirigir a resolução de um problema.

Durante a execução da oficina, alguns métodos podem ser seguidos pelo coordenador, tais como: apresentação do grupo e do tema; atividades de produção do grupo; apresentação

das atividades e execução das tarefas em equipe; comentários sobre as apresentações e síntese avaliativa. Como apontou Vieira e Volquind (2002), esse é o momento de vivenciar a oficina e é comum a ação flexível ao lidar com os relatos e trocas de conhecimento. Por último, depois da realização da oficina, o professor – que é responsável pela sua direção – deve avaliar o conteúdo dos questionamentos, das apresentações e o empenho dos alunos com a organização de cada grupo.

No projeto da oficina, é necessário colocar o nome da instituição escolar, a disciplina, a série e a turma. No caso dessa proposta, o público alvo seria o Primeiro ou Segundo Ano do Ensino Médio e a fonte utilizada é a História Medieval ou do Brasil. Subsequentemente, vem o título da oficina, no caso: “Feira dos Pratos (Entre a Culinária Local e as Receitas Medievais Portuguesas)”. Em seguida, sugerimos colocar os nomes dos grupos organizados e os seus representantes – aqueles que ficaram encarregados em manter contato direto com o professor. Logo em seguida, o tema: as receitas Medievais Portuguesas e os pratos típicos familiares.

Nesse sentido, comida é a palavra-chave para entender a questão das identidades, uma vez que a ação de comer inclui uma variedade ilustre de fatores que possuem como critérios questões econômicas, políticas, nutricionais, éticas, ambientais, religiosas e estéticas. Devido a aceleradas transformações globais, evidencia-se uma variada alteração nos padrões alimentares, exemplo disso é que os jovens de hoje têm hábitos alimentares bastante diferentes de gerações passadas, como as de seus avós e, como bem ressalta Rocha (2010, p. 1): “Neste contexto de mudanças, a questão das identidades também ganha novos contornos, definido a partir de um processo de reconfiguração”.

É importante perceber que, apesar dos cortes dos processos históricos, como a transposição da Idade Média em Portugal para a colonização do Brasil, aparece uma adaptação, uma nova receita: um doce de pera em Portugal – uma vez que lá há abundância desta fruta – pode ser adaptado para um doce ou uma compota de goiaba, feita em solo goiano, uma vez que a goiaba é uma fruta do nosso cerrado. Essa comparação entre as duas receitas, a verificação da semelhança do modo de preparar e a importância do açúcar na conservação da fruta facilitam os alunos entenderem como era a Idade Média e como nós nos apropriamos do passado para formar o presente, e até mesmo o futuro, pois o açúcar e a tecnologia do preparo do doce são contribuições culturais portuguesas medievais.

Outra questão é a amostragem de algumas práticas de preparo das receitas. Como a culinária medieval portuguesa se adequou ao Brasil, quais foram as novas práticas inseridas na culinária do povo brasileiro e em que medida se deu isso, já que a nossa culinária inclui, também, a inserção de outras culinárias de etnias diversas, pois o povo brasileiro é miscigenado.

Percebo isso quando aparecem nas nossas receitas, por exemplo, o arroz com pequi, a batatinha frita, o pão de queijo e outras iguarias, das quais se destacam elementos da culinária portuguesa e de nossas apropriações da comida local, com acréscimos de ingredientes para a reinvenção dos pratos do nativo pelo português.

No caso de um país colonizado como o nosso, a constituição de uma cozinha perpassa por caminhos diversos:

Os grandes deslocamentos populacionais, em especial após as grandes navegações, fizeram com que as populações que se deslocaram levassem com elas seus hábitos, costumes e necessidades alimentares, enfim, todo um conjunto de práticas culturais alimentares. Para satisfazê-las, levaram em sua bagagem vários elementos, tais como plantas, animais e temperos, mas também preferências, interdições e prescrições, associações e exclusões. Nas novas terras, utilizaram elementos locais mesclando e criando conjuntos e sistemas alimentares próprios. (MACIEL, 2005, p. 51)

Como percebemos, no que se refere às comidas, a expansão europeia e a dominação colonial apresentam transformações de identidade, tornando os hábitos alimentares ainda mais complexos. A colonização europeia alterou a padronização alimentícia e de bebidas, sendo este evento a maior revolução alimentar humana até aos dias de hoje. Em uma aula de História do Brasil se o professor deseja reforçar a questão da colonização, ele pode induzir seus alunos a pensarem que do “mesmo modo que o intercâmbio de produtos constitui os sistemas alimentares, as identidades também não nascem como algo genuíno, e sim como algo construído” (ROCHA, 2010, p. 3). Sobre esses aspectos identitários na alimentação, Rocha (2010, p. 2) comenta o seguinte:

Além das questões propriamente culinárias, as crenças relacionadas ao alimento, a comensalidade e as funções sociais relacionadas à refeição também podem ser apontadas como constituintes identitários. Dentre alguns exemplos históricos nesta direção, destacamos os relatos sobre o Brasil feitos por viajantes que aqui estiveram durante o período inicial de colonização europeia, nos quais a comida já aparecia como lastro de nosso processo identitário, evidenciado sobretudo nos modos de preparo do alimento e no seu consumo.

Na mesma direção, Maciel (2005) escreve que houve algumas permanências e outras radicais rupturas e exclusões à medida que a população local foi adotando a cozinha do colonizador. Logo, percebemos que os nossos hábitos alimentares não são os mesmos dos portugueses, mas alguns deles ainda sobrevivem em nossa cultura, de uma forma diferenciada.

Com as muitas habilidades dadas ao Ensino Médio, seja pelos intelectuais da educação ou mesmo no que asseguram as leis institucionalizadas sobre a escola e o ensino, aplicar a temática da alimentação pode ser bastante instigador para o professor e motivador para o aluno, que pode abranger outras temporalidades e não apenas a medieval. Nesta oficina, especificamente, mesmo que não seja minha perspectiva, as receitas podem contribuir para uma proposta capitalista, com a construção de uma oficina que simule uma feira de vendas e que exija capacitação e habilidades comerciais, contribuindo para articular discussão entre a ciência, o trabalho e a cultura. Pode envolver, também, toda a comunidade escolar: pais, alunos e professores, e assumir a unitariedade nos projetos político-pedagógicos, ou seja, construir uma educação que seja com e para todos, ao passo que assume como prioridade a formação da cidadania e do trabalho. Assim sendo, o conhecimento torna-se produto e processo da práxis humana, “na perspectiva da produção material e social da existência” (KUENZER, 2000, p. 32-34).

Lembro que esta minha proposta é apenas um esboço daquilo que se pode trabalhar com a cozinha medieval em sala de aula. Podemos pensá-la para crianças, na criação de um livro de historinhas infantis, ou construir um jogo de Memória e História com gravuras de alimentos e, a partir dessas imagens, lembrar de histórias vividas. Enfim, essa aula-oficina é apenas uma das ideias que pode ser trabalhada em uma sala de aula.

Depois de todo o trabalho realizado com os jovens na escolha e a preparação das receitas, chegamos à análise final do processo cultural desempenhado na escola. Nesse momento, o professor leva suas conclusões para a sala de aula e comenta com os alunos como foi fazer uma atividade prática como esta, que é o preparo e o consumo dos alimentos de receitas familiares; procura, assim, fazer uma conexão entre o hábito alimentar nas famílias dos alunos, como isso é representado nessa cultura do comer cozido, representando algo civilizador, e como aparecem as heranças portuguesas.

### **3.1. Projeto educacional/Oficinas: a alimentação medieval portuguesa e a vida cotidiana dos alunos no Brasil**

Inicialmente, apresento aqui a estrutura básica do projeto que foi montado e desenvolvido para que tivéssemos dados suficientes para análise e desenvolvimento desta pesquisa.

**Tema:** I Feira dos Pratos (Entre a Culinária Local e as Receitas Medievais Portuguesas)

**Público-alvo:** alunos do 1º Ano do Ensino Médio

**Justificativa:** Este projeto apresenta uma proposta de estratégia de ensino sobre a economia medieval, a partir da vida cotidiana dos alunos e investigação no Livro de Receitas da Infanta Dona Maria de Portugal. É uma proposta de oficina que visa o envolvimento da escola, da família e dos alunos na perspectiva de integrar sociedade e cultura na formação do conhecimento histórico.

**Objetivos:** Verificar as diferentes contribuições culturais da culinária portuguesa na cozinha dos alunos, identificando as sobrevivências da culinária medieval portuguesa; utilizar os conceitos de Educação Histórica, didática histórica e literacia histórica na elaboração e prática desta oficina de História; fazer uma análise crítica sobre os questionários respondidos acerca dos hábitos alimentares, as técnicas de preparo, a preferência dos gostos e sabores como aspectos de identidade cultural dos alunos; investigar como os alunos conseguem compreender a História e seus sentidos através das atividades práticas apresentadas nesta proposta de oficina; envolver teoria e prática, sociedade e escola, alunos e professor.

**Metodologia:** a proposta é de realização de aulas-oficinas,<sup>43</sup> com a temática da alimentação, intitulada “I Feira dos Pratos (Entre a Culinária Local e as Receitas Medievais Portuguesas)” e foi planejada para ser executada – desde a escolha das receitas até a realização da feira – em cinco aulas, dentro de quatro encontros. Na quinta aula, será aplicado um questionário sobre a oficina, como forma de avaliação.

No primeiro encontro, o professor fará a apresentação do tema, do cronograma, da importância do uso das fontes e dos métodos avaliativos. Ele deve, ainda, inquirir a turma, podendo pedir um desenho do que o aluno mais gosta de comer, por exemplo, e discutir sobre a organização do evento. No segundo encontro, apresentará o documento “Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV”, fará a divisão dos grupos e escolha das receitas a serem trabalhadas. No terceiro encontro, será a exposição sobre a alimentação portuguesa medieval, e no quarto será a realização da feira. Na última aula, ainda no quarto encontro, os alunos deverão responder ao questionário e fazer as ressalvas daquilo que mais se interessaram.

---

<sup>43</sup> Aula-oficina é um conceito de Isabel Barca (2004) para referir-se a uma aula planejada, instrumentalizada e intelectualizada, na qual os alunos participam como operadores do seu próprio conhecimento. Nesse caso, o aluno deixará de ser ouvinte, isto é, deixará de ser mero espectador ao ouvir a fala única do professor e a reprodução mecanizada do material didático para ser o protagonista da aula. E isto se dará por meio de questionamentos com atividades intelectuais e motivadores, com a intenção de que ele se torne o paladino da aula. Assim sendo, o professor assumirá o papel de um orientador e “terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA, 2004, p. 133). O professor de História orientará o aluno no tempo entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro e os alunos deverão desenvolver suas competências no conhecimento histórico, ativando sua consciência crítica. Para isso, ele deverá ter o professor como seu orientador (BARCA, 2004, p. 134).

Antes de iniciar a oficina, o professor deve ler sobre História da Alimentação Portuguesa e Brasileira. Sugiro conferir minha monografia de conclusão de curso<sup>44</sup> e adquirir o Livro de Receitas da Infanta Dona Maria de Portugal<sup>45</sup>. Também é importante fazer as leituras sobre os conceitos de Educação Histórica, de Isabel Barca; de consciência histórica, de Rüsen; dos métodos da didática de História, apresentada por Rüsen e de Literacia histórica, apresentada por Peter Lee. Alguns destes já discutidos nessa dissertação.

### **Cronograma de desenvolvimento:**

**1º encontro:** apresentação do tema, do cronograma, da proposta de atividades à turma e da proposta de avaliação.

#### *1) Apresentações*

- a) Tema: realizaremos uma oficina com o tema: “Alimentação” - Entre Receitas Medievais Portuguesas e Culinária Local, e uma festividade intitulada “I Feira dos Pratos”.
- b) Cronograma e proposta de atividades: apresentaremos o cronograma – as atividades previstas para cada encontro/aula e a proposta de avaliação.
- c) Avaliação: cartaz para apresentação: 5,0 pontos; apresentação do evento: 10,0 pontos (5,0 pontos para as duas receitas e 5,0 pontos para organização; questionário respondido: 5,0 pontos (um questionário com 5 questões deverá ser respondido individualmente depois de ter ocorrido o dia da apresentação); outras atividades bimestrais; 10,0 (esta pontuação está fora do trabalho, estando aqui para somar o valor de 30,0 pontos ou 3 notas avaliativas bimestrais).

#### *2) Combinações:*

Preparo das receitas:

- \* Cada grupo irá preparar 2 receitas: 1 medieval do caderno de receitas da Infanta Dona Maria de Portugal e outra de tradição familiar;
- \* o representante de um grupo se juntará a outros representantes dos demais grupos e formarão uma equipe técnica para organizar o ambiente da feira.

<sup>44</sup> Minha monografia pode ser obtida pelo endereço de e-mail: [diegodeoliveira@outlook.com](mailto:diegodeoliveira@outlook.com) ou pela Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais – INHCS. A referência da monografia é: OLIVEIRA, Diêgo Soares de. **Hábitos e Costumes alimentares Portugueses (Séculos XII Ao XV)**. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2009.

<sup>45</sup> Este livro de receitas pode ser adquirido em versão moderna por sites de busca, comprado ou recebido por e-mail: [diegodeoliveira@outlook.com](mailto:diegodeoliveira@outlook.com). A referência do livro é: GOMES FILHO, Antônio (org.). **Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV**. 2 ed. RJ: Fundação Biblioteca Nacional. Dep. Nacional do Livro, 1994 – (Coleção Celso Cunha: v.).

- \* todas as receitas deverão ser preparadas fora da escola. Se forem receitas de pratos quentes, deverão ser feitas e trazidas no mesmo dia; se doces, deverão ser feitas pelo menos um dia antes do evento;
- \* trazer os pratos prontos 15 minutos antes de começar a festividade (se forem pratos quentes);
- \* o horário poderá ser à noite (combinar com o colégio) ou de manhã (por volta das 9h às 10h30min) – 9h às 9h45min - apresentação rápida dos grupos; das 9h45min às 10h30min - momento da degustação das receitas;
- \* no momento da apresentação, cada grupo já deverá estar organizado da seguinte forma: cartaz pronto, receitas prontas, presença nas mesas;
- \* depois da apresentação, cada representante do grupo repassará ao professor o que cada um contribuiu com o grupo (valores monetários; preparação das receitas; presença nas reuniões; assiduidade no trabalho e justificativa de ausência).

### *Segunda parte da aula*

Nesta aula, o professor pode pedir aos alunos para desenharem o que gostam de comer ou o que se come em suas casas para ser colocado no mural, que deve ser feito nesta mesma aula. E seguida, o professor os ajuda a refletir, podendo chamar os alunos para apresentarem seus trabalhos e, na sequência, um aluno convida o outro a apresentar seu desenho e assim, sucessivamente. Sem esquecer que os alunos devem ser instigados a responderem perguntas como: Que história pessoal ou familiar te faz lembrar desse ingrediente/alimento/receita? Quais os motivos que te levaram a pensar nessa história? Você acha que esse passado deve ser guardado ou compartilhado?

Durante a coleta dos dados, mediante a resposta dos alunos, o professor poderá comparar os comportamentos ao longo do tempo: seja no ato de preparar os alimentos, nos hábitos alimentares, nos ingredientes e utensílios em cada época ou rever as funções sociais que cada grupo de alunos desempenhou, se são semelhantes à da época medieval, ao indagar, por exemplo: quem eram os cozinheiros da época medieval? Também, o professor deverá estar atento quanto ao fato de que a globalização “é vista como um processo homogeneizador, fomentado pela indústria alimentar e expresso pela padronização de gostos e do consumo” (ROCHA, 2010, p. 3).

Ao refletir com os alunos sobre o sentido que os alimentos têm em suas vidas, o professor os convida a serem sujeitos da sua vida prática, logo, de suas experiências vividas. É nessas práxis que começa a se formar a consciência histórica, a qual reflete sobre a cognição

histórica, ou seja, o conhecimento histórico. Nas salas de aula, essas reflexões são parte do esforço em identificar os sentidos que alunos e professores atribuem à história, ao oferecer um senso de nossa identidade, pois, como ressalta Rüsen (2007), a aprendizagem histórica não pode ser vista como um processo simples dos fatos “objetivos”, ou seja, o conhecimento histórico deve nos orientar no tempo, a partir de nossas experiências empíricas, que é também subjetiva.

A vida cotidiana do aluno é carregada dessa subjetividade, tanto nos hábitos quanto nos costumes alimentares oriundos de outras temporalidades, como os hábitos alimentares portugueses da Idade Média. Ao centrarmos nossos estudos no cotidiano, podemos perceber com maior clareza essas práticas ancestrais presentes nos dias atuais, seja no hábito de ingerir carne, fruta, doce ou qualquer outro alimento, pois os alunos, como sujeitos históricos, aprenderam com seus pais muitos hábitos de outras gerações, até mesmo porque, mesmo nesse mundo globalizante, certos rastros culturais são difíceis de serem quebrados, uma vez que são repetidos diariamente e tornam-se, assim, um costume. Esses costumes são alguns dos símbolos que formam a identidade e subjetividade de cada indivíduo, tendo em vista que cada um de nós aprende maneiras diferentes, mas também somos capazes de nos adaptar diante de determinadas situações ou certos grupos sociais, pois essas práticas cotidianas alimentares estão ligadas ao nosso aprendizado histórico, que se refere à forma como compreendemos a dimensão temporal de nossa identidade, entre o que é objetivo e o que é subjetivo. Essas circunstâncias da vida são aspectos importantes para se obter a formação histórica da qual se orientam os sujeitos históricos.

Tanto a objetividade, como o fator biológico do porquê dos alimentamos, quanto a subjetividade, o fator social e cultural de nossos hábitos alimentares (a maneira que comemos e que nem sempre percebemos como e quanto a fazemos) são princípios que nos são dados na aprendizagem da vida prática, as nossas operações na prática da alimentação nos trazem experiência, interpretação e orientação. Por que não gostamos desse alimento? Por que preferimos certos tipos de comidas e carnes mais gordas? E por que rejeitamos certos pratos e outros costumes alimentares que são estranhos aos nossos? Essas são práticas inseridas nos potenciais de racionalidade do nosso pensamento histórico e que não deixam de ser parte de uma cultura histórica. Ao longo do tempo, o povo brasileiro foi selecionando hábitos portugueses, tanto em gostos e costumes, os quais nos orientam em meio à essas mudanças temporais.

Peter Lee (2006), ao desenvolver seu conceito de literacia histórica, ensina que aluno, ao interagir com seu cotidiano, ficará mais motivado a entender a história, cuja historicidade estará mais concreta porque viu e experimentou. Por isso, pode-se concluir que o saber histórico ensinado em sala de aula e as atividades motivadoras “estão simplesmente condenadas a falhar

se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história” (LEE, 2006, p. 136).

Nesta aula, podem aparecer como alimentos destacados pelos alunos: arroz, feijão, carne, salada, macarronada, pizza, sopa, peixe, sanduíche, bife, frango, batata frita, pão com presunto, doces, queijo, pão de queijo, etc. Sugiro que os professores conversem com os alunos sobre a procedência desses alimentos (se são da região ou se são de fora), sobre como os adquire (Fazem? Colhem? Compram? Se compram, onde?), sobre o valor gustativo e sobre a forma de tornar esses valores gustativos em receitas culinárias (lembrando o gênero textual e o valor das receitas como patrimônios de memória).

E, por falar em memória, entendemo-la como uma propriedade de conservar certas informações. Com efeito, as receitas, muitas vezes, são memorizadas, principalmente em tempos pretéritos, quando a maior parte das pessoas não dominava a arte da escrita; à medida que uma determinada sociedade passa a fazer uso da escrita, procura também colocar por escrito as suas receitas culinárias. Além disso, a memória social é coletiva, como é o caso das receitas culinárias tradicionais, e é por essa memória que a maioria dos historiadores se interessa (LE GOFF, 1983, p. 443).

É importante, ainda, lembrar aos professores da relação entre as receitas tradicionais de um lugar e os gêneros disponíveis, seja porque são produzidos na região, ou ali chegam com o comércio; e o processo de bricolagem que pode ocorrer na organização de receitas, não esquecendo que os valores gustativos dos alimentos têm uma relação com valores culturais de como determinados alimentos podem representar uma região, por exemplo, o arroz ou o frango com pequi, o frango com guariroba ou a ‘pamonhada’ em Goiás; a relação de Minas Gerais com o queijo (lembrar também a Minas do leite, da política do café com leite, a Minas do Zebu (tipo bovino valorizado pela política econômica de Getúlio Vargas) e assim por diante, com todas as possibilidades de exploração dos alimentos como parte da economia e da cultura de um povo.

Visto que a alimentação é feita com o que se produz ou com o que adquire de fora, mediante o sistema de compra e venda, ela se apodera de valores simbólicos e torna-se para os comensais uma “teia de significados: mediante os ingredientes, os temperos, o modo de fazer, o modo de servir, o momento em que se come, com quem se come [...]. Isto é cultura”. (GEERTZ, 1989, p. 15). Carlos dos Santos (2005, p.12) afirmou que, ao estudar História da Alimentação, não se pode estudá-la só pela visão do nutricional, mas também do social ou cultural, pois “constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações”.

Por muito tempo, a cultura ficou à margem da História, era considerada como parte insignificante das estruturas sociais e econômicas, não era um campo delimitado da História, mas desprestigiada entre seus paradigmas. Na marginalidade historiográfica, a cultura era assimilada como terceira parte das superestruturas, um “pedacinho” dentro da História social e econômica, no entanto, quando ocorreu a crise dos paradigmas, a cultura ganhou notoriedade, aparecendo como resgatadora, privilegiando a história dos homens comuns e da micro-história, em detrimento do estudo das superestruturas e da história totalizante.

## **2º encontro:**

### *1) Receitas Medievais Portuguesas*

- \* Apresentação do Livro de Receitas da Infanta Dona Maria de Portugal - tanto fisicamente quanto sua história (para isso, leia a introdução deste trabalho);
- \* o professor deve ter em mãos 6 cópias das receitas: 2 cópias dos cadernos de carnes, 2 dos de coisas e conservas, 1 cópia dos de leite e 1 dos de ovos. Distribuí-las aos alunos;
- \* cada grupo terá até 25 minutos para escolher 1 das receitas medievais, evitar escolher receitas iguais ou grupos repetidos (dos cadernos de carnes e dos de coisas e conserva);
- \* depois de escolhidas as receitas, cada aluno deverá se organizar para fazer a leitura em voz alta, diante da classe, e o professor deverá ter em mãos uma cópia sua, sempre observando as dúvidas de cada um dos grupos quanto à linguagem das receitas e as dificuldades de fazer a receita. Caso for preciso, mude a receita para uma mais próxima da realidade do grupo em questão.

### *2) Divisão dos grupos*

A proposta é dividir os grupos a partir do número de alunos, em comparação ao número de cadernos: 1 grupo para o caderno de ovos, 1 grupo para receitas do caderno de leite, 2 grupos para o caderno de carnes e 2 grupos para o caderno de coisas e conservas (doces).

Observação: se for uma turma de 30 alunos, o professor pode dividir a turma em 6 grupos. Mas se a turma for menor, prefira as receitas dos cadernos de carne, coisas e conservas e de leite (já que o caderno de ovos é composto por menos receitas que os demais). O professor pode orientar, mas jamais escolher as receitas para os alunos.

### *3) Escolha das duas receitas (medieval e familiar)*

Sortear o caderno de receitas que cada grupo ficará e, assim, com o caderno já estabelecido, cada grupo escolherá, a seu critério, uma receita medieval do Livro de Receitas da Infanta Dona Maria de Portugal. Para a próxima aula, os grupos devem trazer uma receita tradicional da família que se pareça ou que aproxime, ao máximo, da receita medieval portuguesa escolhida (deverá ser de um dos integrantes do grupo, a partir de um consenso de escolha entre eles). Lembrando que cabe ao grupo escolher apenas 1 receita familiar e 1 medieval, mesmo que tenham mais delas em mente.

Observação: as receitas familiares devem ser semelhantes às medievais (quanto aos ingredientes ou às técnicas de preparo). Exemplo: se for um doce medieval deve-se buscar um doce brasileiro que se faça semelhante ou, pelo menos, próximo do medieval; exigir aos alunos que, na próxima aula, terão que trazer as receitas familiares escritas, com uma cópia de cada para o professor.

### **3º encontro:**

Sendo que o Tratado de Cozinha é dividido em quatro cadernos, é importante que o professor proponha fazer, nesta aula, uma exposição, podendo usar recursos como o quadro e giz ou outras mídias eletrônicas sobre os pratos de carnes, especiarias, ovos, leite, frutas, cereais e costumes.

#### **a) Carnes**

O século XII foi o século da formação de Portugal, o exército português lutava contra a invasão árabe em seu país. Mas, com a reconquista cristã, os portugueses, a partir do século XIII, tiveram uma melhora na qualidade de vida, foi quando se passou a consumir mais pratos refinados, como eram as iguarias feitas com os pratos de carne. O século XIII, então, foi a retomada do povo português a uma estabilidade política, econômica, social e cultural, quando o consumo de mais alimentos aumentou bastante, com o avanço da agricultura, da criação de gado e de outros animais. Era prática recorrente entre os portugueses do século XIII consumirem algum tipo de carne como de porco, carneiro, vaca, aves (galinhas) e animais de caça como as pombas, perdizes, coelho, veado, etc. (COELHO, 1990, p. 11).

Nos séculos XIV e XV, a crise voltou no reino de Portugal e, com ela, vieram uma rápida diminuição na produção agrícola e o aparecimento de doenças, como a peste negra. Devido à crise, alguns alimentos foram proibidos de serem comercializados, tais como trigo, milho e cevada, assim, a produção do pão no comércio custava mais caro e, se fosse vendê-lo, seu preço

dobrar de valor, pois a grande perda na lavoura de trigo encareceria o valor do pão no comércio. (MARQUES, 1978, p. 128).

Quando a crise se agravava, o português se via obrigado a comprar farinha da Bretanha (Inglaterra), Castela (Espanha) e de outras regiões (MARQUES, 1978, p. 164). Para pagar os seus credores, faziam empréstimos, o que aumentava a gravidade da crise com o endividamento. Portanto, muitas receitas foram adaptadas, naquele momento, como forma de custear o preço, com ingredientes menos caros. Às vezes, não tinha como criar uma nova receita devido à falta de um ingrediente, como foi o caso da falta de trigo, nesse caso, evitava-se o consumo de farinha. Em outros momentos, a substituição de um ingrediente se devia a outros fatores, como era o caso da chegada da quaresma, quando a carne vermelha era substituída pelo consumo de peixe (WOLFF, 1986, p. 84).

Os portugueses falavam que o peixe não era carne e que seu consumo não era tão saboroso quanto a carne vermelha, dessa forma, os peixes não eram classificados como carne, mas, mesmo assim, as receitas de peixe foram encontradas no caderno de carnes do Livro de receitas da Infanta Dona Maria. De qualquer forma, servia como uma forma de dizer que o consumo do peixe era uma maneira de jejuar, chegando a ser considerado como calmante ou como um símbolo da pureza e alimento purificador, pois Cristo era o pescador de homens e os homens simbolizados nos peixes era uma revelação da redenção pela água e pelo batismo (SANTOS, 1997, p. 78). Os peixes poderiam ser vendidos em dúzias, nunca em peso. Para o rei, o peixe deveria ser sempre fresco, nunca seco, como o bacalhau é encontrado hoje (GONÇALVES, s/d, p. 22), mas a maioria dos peixes – conhecidos pelos medievais como pescados – eram salgados. Na Idade Média, “logo depois de pescados, os peixes eram salgados e postos em barris” (WOLFF, 1986, p. 84).

Era muito comum a carne ser preferida mais que os grãos e os vegetais e os portugueses gostavam de carnes picadas em pedaços bem miúdos, pois eles acreditavam que isso facilitaria a sua digestão. Outras carnes, eram assadas no espeto, como as carnes de porco, do veado e do cabrito. O azeite era um ingrediente indispensável para temperar as carnes da nobreza, pois era um alimento mais caro e de produção mais refinada, portanto, muito apreciada pelos senhores feudais e reis.

À mesa da nobreza, a carne não podia faltar e eram servidas de quatro a cinco variedades: galinhas, porcos, carneiros, vacas, coelhos, perdiz. Como vimos, o peixe não era enquadrado como carne e comiam sardinha, lampreia e até mesmo baleias. Entre os pobres, a sardinha era a mais consumida, devido ao preço e abundância, já que Portugal tem o privilégio de ser um país banhado de mar (SANTOS, 1997, p. 79).

A partir do século XII, surgiram as profissões de criação e matança. Alguém criava o animal, quem hoje chamamos de tratador, e outra pessoa se especializava em matá-lo. Outras, ainda, especializavam-se em matar um animal caçado (CASTRO, 1977, p. 57), mas, na matança de porcos, os portugueses faziam ajuntamento de pessoas com essa única finalidade. Segundo Alzira Simões (2001), do porco aproveitava-se tudo.

As cerdas ou pêlos eram e são, ainda por vezes, aplicadas no fabrico de escovas e pincéis; os pêlos mais finos usavam-se, por exemplo, para encher colchões, as unhas, que hoje servem quase exclusivamente para brincar, no acto da chamuscagem do porco, eram antigamente usadas na preparação do azul prússia, produtos amoniacaais e cola forte, o estrume [...] é um óptimo fertilizante para o solo, o suco gástrico é usado na terapêutica, bem como determinados elementos do seu pâncreas na produção de insulina para diabetes, os ossos [...] são empregues na produção de farinhas/rações para o gado e no fabrico de carvão mineral, da gordura aderente à pele tira-se o toucinho e a banha, mas após a extracção destes, com o que restava, era hábito produzirem-se velas, mais recentemente, utiliza-se a pele do porco para tratar queimaduras [...] (SIMÕES, 2001 apud NOGUEIRA, s/d, p. 2-3).

Como vimos neste trecho, o porco era o alimento preferido do povo português. Era fácil criá-lo, pois é um animal que come quase tudo, como as sobras de alimento de seus donos, e dele podiam aproveitar muita coisa. Alimentar-se de carne de porco o ano todo era muito comum entre toda a população, tanto que, se faltasse o porco, era indicador de uma forte crise na produção pecuarista, já que sua criação era barata e não pesava para ninguém. Como a Europa é mais fria no inverno, durante essa estação do ano, as dificuldades de ter abundância de carnes eram maiores e se consumia mais o trigo guardado para suprir a falta delas.

Durante toda a época medieval, bois e vacas, bodes e cabras, ovelhas e carneiros eram não só fornecedores de carne, mas sobretudo, de leite e seus derivados, de couro e da produção de fios de lã (CASTRO, 1977, p.32). Enquanto o porco era mais para consumo, o boi era mais usado para o transporte e o trabalho. Com o passar dos séculos, no final da Idade Média, o boi já havia sido substituído por muitos cavalos, mas os portugueses ainda o mantiveram para o transporte e o trabalho.

O povo português, desde a Idade Média, tem um gosto por carnes bem temperadas, por isso, era mais comum usar nos pratos de carne cebolas, alhos, manteiga, vinagre e pimenta. No caderno de carnes, no Livro de Receitas da Infanta Dona Maria, existem 19 receitas contendo pratos de carne temperadas com essas especiarias, dentre as quais se destaca: pimenta, açafrão, gengibre e canela, além de outros tipos de iguarias como açúcar, vinagre e limão. O limão ou agraço (presente em 4 receitas) e o vinagre (presente em 6 receitas) jamais poderiam ser

misturados numa mesma receita. Eram considerados ácidos demais e, se ambos fossem adicionados no mesmo prato, poderia mudar o paladar da carne.

A preferência pelas carnes assadas e cozidas era um costume português comum à época, nos pratos de carne, a maioria delas era assada ou cozida. As carnes vermelhas preferidas eram a de porco, a de vaca e a de carneiro. O porco tinha seu lugar especial à mesa de ricos e pobres. Em duas receitas medievais portuguesas tem-se a carne de caça, da perdiz, sendo uma delas assada e a outra cozida. Para as carnes de galinha, coelho e perdiz, a preferência era que fossem servidas assadas, mas, vez ou outra, poderiam ser servidas cozidas.

Diante dessa exposição, percebemos com clareza que os portugueses medievais comiam muita carne, quando não se tinham crises de abastecimento de alimentos, principalmente a nobreza, que a cada refeição consumiam um porco ou um carneiro inteiro. Esse alto consumo de carnes, causava indigestão aos medievais, sobretudo ao rei, senhor feudal e clero. Um fato curioso, por exemplo, é o de que um padre, estando doente, poderia comer um frango de manhã e outro à noite, se sobrasse tempo ou quando melhorasse a saúde, comia mais uma galinha ou  $\frac{1}{4}$  de um cabrito “com postas de carne de carneiro ou porco” (COELHO, 1990, p. 15). E isso podia causar doenças como excesso de proteínas e carência de vitaminas e de sais minerais, mas eles muitas vezes não estavam preocupados com as consequências do depois da alimentação. O estilo de alimentação da nobreza, em Portugal e noutros locais, era baseado em carnes gordas, doces e conservas, evitando comer verduras e legumes, alimentos mais comuns na alimentação dos camponeses. A manteiga de porco e de vaca era usada para refogar outros ingredientes.

Cerca de 58,33% das receitas de carne do Livro de receitas da Infanta Dona Maria são de pratos com aves de criação e de caça (SANTOS, 1997, p. 44). Como o livro foi escrito por letrados, que eram geralmente as pessoas da nobreza e realeza, as receitas das aves de caça eram feitas para eles, os reis e os senhores, ou seja, os ricos na Idade Média, que possuíam a preferência por carnes mais caras, aquelas que provinham de animais mais difíceis de criar na época.

O rei viajava muito e, muitas vezes, não tinha o cardápio desejado durante suas viagens, com isso, às vezes, seus súditos tinham que cozinhar carnes da região onde o rei repousaria. Assim, quando não se tinha um novilho, por exemplo, era servida ao rei a carne da galinha ou de pato, que eram os animais mais comuns a toda a criação (GONÇALVES, s/d, p. 28). As carnes de aves, principalmente aquelas de caças, eram consideradas como mais nobres, pois eram capturadas pelas mãos de um nobre senhor. Por isso, foram reservadas para dias festivos. Quando se dizia em Portugal que um senhor feudal queria “correr monte” significava que a

caça se fazia com os vizinhos – que não eram da nobreza, mas eram como grandes fazendeiros ou latifundiários e agricultores – e que deveriam, por obrigação, acompanhar esse senhor ou rei (GONÇALVES, 2006, p. 201). O cão era usado como um animal indispensável à caça, já que era considerado sábio (GONÇALVES, 2006, p. 202).

A caça medieval era diferente daquela dos tempos dos chamados “homens da caverna”, era considerada um esporte, o qual era realizado com os nobres montados em seus cavalos e com seus cães, correndo atrás da presa até capturá-la (COELHO; RILEY, 1988, p. 221-227). Os bárbaros tiveram importante papel no desenvolvimento da caça medieval, pois foram eles que introduziram as manadas de cães na Europa. Nessa ocasião, apareceu a caça medieval que, além de ser uma prática esportiva, poderia ser uma maneira de economizar a comida ou, simplesmente, treinar os guerreiros.

No Noroeste português, durante os séculos XV e XVI, caçava-se ursos, javalis, cervos, corços, cabritos monteses, coelhos, lebres, lobo, raposa, águias, açores, falcões, gaviões, milhafres, abutres, corujas, perdizes, corvos, gralhas, cegonhas, garças, melros, carriças, andorinhas, pegas, piscos, lavadeiras (GONÇALVES, 2006, p. 198-216). Mas a preferência era para a carne do coelho, que era abundante, já que o coelho se reproduzia com facilidade e era de fácil captura, sua carne foi bastante apreciada, mas a pele não tinha valor comercial em Portugal.

Com o passar do tempo, os portugueses da Idade Média começaram a criar as reservas de animais, foi quando a caça ao coelho se tornou uma prática mais comum. Contudo, dentro das reservas, tinham que tomar muito cuidado com as fugas dos animais e com a surpresa inesperada do ataque de lobos e raposas. O coelho foi o único animal selvagem a ser criado com facilidade dentro das reservas medievais (GONÇALVES, 2006, p. 205). “O rei de Portugal tinha pelo menos duas reservas de coelhos no Noroeste do País [...]: uma delas na freguesia de Santa Maria de Covas e a outra na de Santa Cristina de Cervos, ambas no julgado de Barroso” (GONÇALVES, 2006, p. 205).

Embora no final da Idade Média os cereais ainda fossem a base da alimentação portuguesa, durante os séculos XIV e XV, a população da cidade estava consumindo novos alimentos: as especiarias (WOLFF, 1986, p. 82). Tinham a função de dar cor, perfume e gosto. No dizer de Santos (1997, p. 50): “O primeiro leva-nos a ‘comer com os olhos’, o segundo a desejar só pelo cheiro, e o terceiro a ‘tomar consciência’, de uma forma mais ou menos inteligente, do amargo ou do doce, do ácido ou do salgado, do quente ou do frio”. Dentre as especiarias medievais, citemos:

São de início essências vegetais, mais ou menos tratadas, como o aloés (purgante), a cânfora (utilizada contra reumatismos a as doenças do coração), a escamônea (purgante), o açúcar de cana (contra as doenças do peito). Outras seriam partes de plantas: raízes, de galanga (excitante) e de ruibarbo (purgante); as próprias plantas, como o gengibre; cascas, como a canela; flores, como o açafão (também utilizado para tingir); frutas, cravos-da-índia, noz-moscada e, sobretudo, a pimenta. E por fim, há alguns produtos animais, principalmente o almíscar, muito procurado. (WOLFF, 1986, p. 87)

Durante o século XV e XVI, o açúcar não foi considerado uma especiaria em Portugal, porque se enquadrava muito mais como substância adoçante. Do uso do açúcar em Portugal citemos:

É certo que pelo menos desde o século XIV, a alta nobreza lhe (sic) preferia o açúcar, não obstante os seus preços proibitivos, ou até por causa deles. Os grandes cozinheiros que nos deixaram a memória escrita das suas receitas culinárias usavam-no com abundância em todos os pratos, de carne, de peixe, ou outros, não tanto a entrar na confecção da iguaria, mas antes a polvilhá-la, na hora de servir. Estes requintes, no entanto, eram para poucos e, mesmo assim, para os seus utentes, não em todas as ocasiões. (GONÇALVES, 2006, p. 217).

O açúcar era usado, portanto, tanto para cozimento de carnes, quanto para polvilhar pratos de carne, além, é claro, de seu uso comum em pratos doces. Já o sal foi uma produção local, uma vez que Portugal era fornecedor do produto a outras nações, porque é banhado por costas mediterrâneas e atlânticas, o que possibilita a exploração de salinas. Em épocas de crises de alimentos na Europa, Portugal não sofria com a falta de sal e nem com preço tão caro. Tanto Portugal quanto a França foram fornecedores de sal.

O sal era usado em diversos setores: como produto industrial, era utilizado na preparação do couro, na limpeza das chaminés, soldas de canos e goteiras; como produto farmacêutico, na destilação de álcool, a partir do vinho, ou remédio contra dor de dente e acidez no estômago. O sal também servia como conservador de carne, manteiga, queijo e, sobretudo, da secagem do pescado.

Dentro do Livro de Receitas da Infanta Dona Maria, a farinha de trigo é citada somente duas vezes. Servia para fazer massas, pão e para polvilhar. Fato curioso é que, quando se fazia pães grandes, era um indicador de que havia um período de abundância de produção do trigo, como começou a ocorrer em meados do século XIV (GONÇALVES, s/d, p. 28). Mesmo Portugal sendo frio e úmido, próprio para se plantar trigo e demais cereais, não era em todo seu

território que se podia cultivá-lo, geralmente, o Norte português era mais indicado, por ser mais montanhoso e úmido. A colheita do trigo variava e era feita em torno de julho/agosto até janeiro.

A farinha deveria ser sempre peneirada e fina, quanto mais clara fosse, melhor seria. Esse é um ingrediente que, também, diferenciava o rico do pobre, que consumia uma farinha mais grossa e escura, proveniente da sobra de vários cereais, enquanto o rico consumia a farinha mais fina e branca.

#### b) Ovos, leite e conservas

Os portugueses, até hoje, têm o costume de comer ovos, de todas as formas, mas eles gostam muito dos doces de ovos, como os famosos pastéis de Belém, que se derivam do período medieval. Naquela época, havia uma superabundância de ovos, em consequência da quantidade de aves de capoeira e domésticas que eram criadas. Nesse sentido, tanto na Idade Média quanto na Moderna (SANTOS, 1997, p. 49), o povo português manteve a apreciação de muitas receitas feitas a base de ovos.

Já o leite era um alimento apreciado quando misturado a algum outro ingrediente, se reservando também para matar a sede ou ser usado como medicamento. O queijo, como um de seus derivados, foi cada vez mais produzido a partir do século XVI. No caderno dos manjares de leites das receitas medievais não se menciona de que animal se retirava o leite, mas sabemos que havia cabras, ovelhas e vacas, principalmente. Nesse caderno, no leite se adicionava o açúcar, a manteiga, os ovos e a farinha, já que eram alimentos mais abundantes e conhecidos pelos portugueses. Outros alimentos encontrados nos manjares de leite foram: o sal, o arroz, o queijo, a galinha, a canela e a água de flor. (SANTOS, 1997, p. 52).

Antes do século XVI, o leite e seus derivados tinham pouco valor econômico. No século XIII, no Baixo Mondego, nas festas de S. Jorge, tornou costume as vendas de queijo como forma de pagamento dos dízimos (BARATA, 2003, p. 7-8). Em 1340, a lei real concedeu à nobreza a liberdade para se alimentar de qualquer derivado do leite e o queijo era o seu principal derivado. Porém, foi somente por volta do século XV que o número de cabeças de gado teve grande aumento, em quase todo o território português, o que favoreceu a produção de leite e seus derivados (BARATA, 2003, p. 3-4). A criação de gado foi tão grande que chegou a modificar a paisagem das regiões do Sul de Portugal, que se transformaram em enormes áreas de pastagens, sobretudo aquelas ligadas à região do Tejo. Com o passar dos anos, o desmatamento transformou-se em pastagens cada vez maiores, o que, de certa forma, trouxe a possibilidade de produzir mais receitas feitas a base dos laticínios.

Até o século XV, o queijo quase não era vendido nas feiras. Os portugueses evitavam comê-lo, pois, para eles, era considerado um alimento de digestão mais lenta, o que poderia causar azia no estômago e deixar as pessoas com mau humor (BARATA, 2003, p. 3). Mas, no século XVI, passou a significar renda para os seus comerciantes, porque não tinha impostos altos e poderia ser vendido mais barato, o que favorecia o aumento de sua produção. Desse modo, o queijo ganhou muita importância econômica e, como os pastos portugueses estavam cada vez melhores, era possível produzir um queijo com sabor mais apreciado e considerado de melhor qualidade (BARATA, 2003, p. 7).

Como podemos ver, antes dos séculos XIV e XV, a produção do leite e seus derivados, conseqüentemente, foi pequena. Posteriormente, o sabor do queijo foi sendo aprimorado, pelas pastagens ou no apuramento das raças de gado e quando a produção de leite passou a ser mais rentável, o queijo tornou-se mais comum nas feiras e em outros locais de vendas.

Outro costume que começou a entrar na cozinha da nobreza portuguesa foi o uso das conservas, das quais se faziam os doces de frutas. Depois das carnes, as frutas eram os alimentos mais consumidos em Portugal. Desde o século XV, havia muitas variedades de frutas e de pomares que cobriam vastos terrenos (SANTOS, 1997, p. 54). Com a invasão dos mulçumanos no território português, tiveram ali a introdução de novas frutas, como o figo, que passou a ser, inclusive, um dos alimentos básicos para alimentar os porcos (BUGALHÃO; QUEIROZ, 2005, p. 11). Nessa mesma época, na bacia mediterrânica de Lisboa, abastada de condições climáticas para plantar frutas tropicais, apareceu a laranja e o limão, vindos do Oriente Médio (BUGALHÃO; QUEIROZ, 2005, p. 11).

No período do domínio islâmico, Portugal experimentou a introdução de novas espécies vegetais como a tâmara, damasco, alfarroba, laranja, limão, alcachofra, açafrao, arroz, cana-de-açúcar, berinjela, cenoura, aspargo, figo verde e algodão (DUARTE, 2003, p. 93). Além dessa lista de frutas, podemos incrementar a framboesa e a amora (esta fruta veio da Pérsia e da Ásia ocidental e foi bastante utilizada pelos islâmicos em Portugal no uso de compotas e licores) (BUGALHÃO; QUEIROZ, 2005, p. 13).

O aumento da variedade de frutas no reino português se deve, no mínimo, a dois fatores: primeiro, ao contrário da produção de cereais que necessitava de muitos cuidados como a preparação do solo para o cultivo, a maioria das árvores frutíferas tinham a facilidade de germinarem sozinhas, sem muita ação do homem; segundo, o clima mediterrânico português, tão próximo à África, era menos frio que na França e outros países mais ao norte, o que favoreceu o cultivo de frutas vindas do Oriente Médio, pois ambas as localidades eram de temperaturas menos frias.

As árvores tinham um papel muito importante para a Idade Média, talvez até mais que na Moderna (GONÇALVES, 2006, p. 322), então, era muito comum, nos quintais de Lisboa, plantar uma laranjeira apenas para dar cheiro, e de outras árvores frutíferas como a vinha, ameixeira e a figueira, que também serviam de alimento (BUGALHÃO; QUEIROZ, 2005, p. 14). Vale lembrar que, desde o século XIII, já havia os jardineiros, mais conhecidos como lavradores de podas ou de enxerto de videiras e de árvores frutíferas (CASTRO, 1977, p. 56).

As laranjeiras eram muito comuns na região de Torres Vedras, ao norte de Portugal, e na região de Lamego e tinham muito destaque, pois sua flor aromatizava os pratos de conservas e “introduzia uns laivos de exotismo” (GONÇALVES, 2006, p. 341). No Livro de receitas da Infanta Dona Maria a receita de “*frol de laranja*” ou, como hoje falamos, “flor de laranja” (GOMES FILHO, 1994, p. 107) serviu para fazer o doce para o qual deveria escolher frutas frescas e de casca grossa, deixadas em água fria durante uma noite e um dia antes de adocicá-las. De acordo com Ferro Tavares (2005, p. 632):

As árvores de fruto, nomeadamente, as laranjeiras e os limoeiros alegravam as hortas/jardins e os pomares com as suas árvores, ora carregadas de flores brancas de onde exalava um intenso perfume, ora vergados os ramos sob o peso dos frutos dourados. Rivalizavam no aspecto com os vinhedos, ora verdes e tintos, ora castanho dourado, e com os densos olivais, onde o verde aparecia salpicado de azeitonas negras. Mas outros tons de verde e de castanho cobriam o jardim que a natureza, mais do que a mão do homem, oferecera a Portugal (TAVARES, 2005, p. 632)

Durante o século XIII, Portugal apresentava uma grande quantidade de jardins, tanto em Lisboa quanto na Beira Interior, enfeitados pelas flores que, além de embelezarem com suas cores, traziam um odor apreciável. As flores mais cobiçadas, segundo os registros medievais daquele período, eram as de laranjeiras e as de rosas (GONÇALVES, 2006).

Numa região portuguesa chamada Beira Interior, no final da Baixa Idade Média, havia uma variedade do consumo das frutas, assim classificada: os figos eram consumidos por 30,9% da população, a cereja por 21,5%, a maçã por 12,5%, a noz por 11,0%, a pera por 6,7%, a ameixa por 4,5%, a romã por 2,3% e as restantes ficando a serem consumidas por apenas 4,6% da população (GONÇALVES, 2006, p. 344). As preferidas para épocas de muitos jejuns, como na Quaresma, e que eram recomendados pelos clérigos, eram maçãs e nozes, já que seus frutos eram carnudos e mais fáceis de conservar durante o ano todo.

Já no final da Idade Média, na mesma região da Beira Interior, as frutas mais requisitadas na alimentação eram a maçã e a pera. A durabilidade dessas frutas se dava pela sua extensa produtividade de frutos, o que dava a essas frutas “um agrado certo entre as populações

campesinas” (GONÇALVES, 2006, p. 341). As peras podiam germinar facilmente no solo, portanto, tornou-se um alimento comum tanto para a classe superior quanto para os pobres. As frutas como os pêssegos, amoras, romãs e não eram muito apreciadas para o consumo natural, às vezes, aqui e acolá, nas hortas ou nos pomares dos beirões. As árvores frutíferas mais comuns da época eram as cidreiras, limoeiros, laranjeiras, amendoeiras, noqueiras, marmeleiros, figueiras, meloeiros, ameixeiras e parreiras.

A árvore de maior importância para os portugueses medievais era a oliveira, tendo em vista que era de seu fruto que se podia fazer o azeite, além de a azeitona ser consumida. As árvores que davam frutos na primavera eram o castanheiro negral, o ulmeiro, o amieiro, o freixo e o teixo; as árvores do sub-bosque eram: silva, fetó, carvalhos, sobreiros e azinheiras; essas, além das figueiras, cerejeiras, pereiras, amendoeiras, marmeleiros, laranjeiras, damasqueiros, pessegueiros, ginjaes (GONÇALVES, 2006, p. 325-347).

Após a colheita das frutas, que podiam apodrecer rápido, usavam o açúcar como técnica para a conservação, o que era muito semelhante às técnicas de salgar para conservar as carnes. Durante o fim da Idade Média, ao produzir o açúcar, Portugal conseguiu aprimorar suas técnicas culinárias de conservação das frutas, fazendo compotas e doces. Para a conservação dos frutos, os portugueses recorriam ao açúcar como principal ingrediente para se fazer as marmeladas, compotas, geleias, caldas e xaropes (BUGALHÃO, QUEIROZ, 2005, p. 12). Esse processo de transformar as frutas em conservas era muito caro para a época, pois a produção do açúcar não era tão abundante – pelo menos até o século XV –, e foi considerada um alimento exclusivo da nobreza. Assim sendo, enquanto o pobre comia a fruta, o nobre comia o doce dela.

Até o século XV, os portugueses consumiam menos açúcar e mais mel, pois o açúcar era tão caro, que seu custeio era cinquenta vezes mais que a produção do mel (MARQUES, 1987 apud ABADDE, s/d, p. 91) que, no caso, os portugueses usavam algumas técnicas para extraí-lo. Eles faziam colmeias artificiais, bem parecidas àquelas encontradas na natureza, e a importância das abelhas era que “elas forneciam o quase único edulcorante conhecido e acessível para a maioria da população até a moderna vulgarização do açúcar, e a cera, com múltiplas utilizações” (SOEIRO, 2006, p. 119).

Mesmo sendo o açúcar um alimento da nobreza, nem sempre o rei poderia tê-lo em sua mesa e, como já dissemos, os doces, no século XV, não eram tão comuns à mesa do rei. Como sabido, o açúcar dava sabor especial aos pratos e tinha um valor gastronômico apreciado pela nobreza, ademais, não servia apenas como alimentos, mas também era um produto usado como medicamento (ALGRANTI, 2005, p. 34-35). No caderno de coisas e conservas, o açúcar está presente em 17 receitas, mas o mel está somente em duas delas: “flor de laranja” (GOMES

FILHO, 1994, p.107) e “fartes” (GOMES FILHO, 1994, p. 125). Como se pode ver, o açúcar substituiu o mel quase que por completo nas receitas adocicadas. Com isso, pressupomos que as receitas do caderno de coisas e conservas são datadas dos finais dos séculos XV e XVI, já que o açúcar foi mais abundante para fazer doces que o mel.

Essa troca iniciou com os grandes cultivos da cana-de-açúcar, a partir do século XV, na Ilha da Madeira. Mas havia regiões em que o açúcar ainda era mais escasso (SOEIRO, 2006, p. 140): “ainda que dizendo respeito à elite, o Livro de Cozinha da Infanta D. Maria já nos apresenta uma utilização mais sistemática do açúcar, embora os pratos doces sejam limitados”. A nobreza dava tanto valor ao açúcar e às conservas que, numa estrada onde passavam os clérigos para Roma, por volta de 1558-1561, o Cardeal D. Carlos Borromeu foi presenteado com frutas de conserva e caixas de marmelada (COELHO, 1990 apud SANTOS, 1997, p. 54). Na Itália do século XVI, apareceu um costume: o de banquetes de açúcar, que logo se expandiu para as cortes do norte europeu. Em Portugal, a popularização do consumo do açúcar deu origem às novas receitas, permitindo que, em fins da Idade Média e início da Moderna, surgisse o ofício de confeitores e conserveiros (ALGRANTI, 2005, p. 36).

Com o avanço da produção e o consumo do açúcar, aumentaram suas vendas no comércio mundial e depois, com a industrialização, acabou por esconder o mel nas áreas rurais e montanhosas, reduzindo bastante sua produção. O açúcar, por sua vez, era uma novidade interessante para muitos, o que fez do mel um alimento restrito ao autoconsumo e destinado aos mercados regionais tradicionais, onde, no século XIII, faltavam condições para que essa prática se tornasse recorrente. O consumo de mel, aos poucos, foi deslocado para as funções dietéticas (SOEIRO, 2006, p. 139).

Para fazer os doces e conservas necessitava limpar o açúcar, já que não havia as técnicas de branqueamento como hoje e o produto era de cor escura e cheio de impurezas. Para limpá-lo e clarificá-lo havia receita própria: primeiro, punha-se a água no tacho e algumas claras de ovo batidas em neve; depois adicionava o açúcar e levava ao fogo, sem mexer. Assim, a clara do ovo conseguia retirar toda sujeira do açúcar. Feito isso, o tacho era retirado do fogo, a clara de ovo era removida com o auxílio de uma escumadeira e, então, coava a calda do açúcar. Terminado esse processo, a calda era levada novamente ao fogo, até que o ponto de açúcar fosse atingido (GOMES FILHO, 1994, p. 157).

Além das conservas de frutas, a nobreza apreciava comer os frutos secos, que eram mais fáceis de serem transportados para outra região e, portanto, devido à comodidade, eram alimentos considerados como artigo de luxo. “A conserva [desses frutos] era uma mistura de água e açúcar levada ao lume até fazer a calda” (SANTOS, 1997, p. 64). Essa era mais uma das

técnicas de conservação aprendida pelos portugueses através da influência islâmica. (BUGALHÃO; QUEIROZ, 2005, p. 12). Destacavam-se os frutos como figos secos, uvas passas e ameixas secas. Para a secagem desses frutos havia algumas etapas, como a colheita do fruto, o cozimento, a secagem e o armazenamento. Porém, no Livro de receitas da Infanta Dona Maria de Portugal, nenhuma fruta seca é encontrada (SANTOS, 1997, p. 64).

Para finalizar, desde a sua formação, Portugal já possuía em seu reino quantidades consideráveis de árvores frutíferas disponíveis a toda a população e é uma região que recebeu da cultura árabe muita influência, tanto no vocabulário como no incremento de novos ingredientes nas receitas, como na receita de “talos de alface” (GOMES FILHO, 1994, p. 103). Eles introduziram no reino português a presença do açúcar na conserva e na técnica de secagem das frutas, e as novas técnicas de cultivo das oliveiras. A sociedade mulçumana que viveu em Andaluz, na Idade Média, mesmo sendo proibidos de tomar bebidas alcoólicas – os cristãos moçárabes, por exemplo, tomavam vinho –, trouxeram para a Península Ibérica uma bebida fermentada feita a base de diversas frutas juntas.

Pelo fim da Idade Média, comiam-se bolos também, os quais recebiam o nome de “fartes”, como vimos na receita de “Farteës”. É um prato em que se misturava o amargo e o doce, como o mel ou o açúcar e o cravo, o gengibre ou a pimenta (SANTOS, 1997, p. 57). O pão de ló medieval era mais uma massa contendo o açúcar, a água-de-flor e as amêndoas pisadas (SANTOS, M., 1997, p. 57). Atualmente, é mais fofo e muito amarelo devido à grande proporção de gemas.

Podemos dizer, assim, que a alimentação medieval portuguesa sofreu muitas influências e se modificou ao longo do tempo, alterando o ambiente, seja na destruição de bosques para a criação de gado, com o aumento da produção de leite e seus derivados, seja na fabricação de receitas de doces e conservas. Durante a Idade Média, não poderia se desvincular a alimentação do desenvolvimento das produções econômicas.

### c) Os costumes

Por que adquirimos certos hábitos alimentares? Por que certos alimentos são consumidos em certas ocasiões e em outras não? Por que fazemos certas refeições com determinados grupos sociais? O homem cria hábitos e costumes alimentares que são muito importantes para manter o relacionamento entre as pessoas. O que seria de uma festa de aniversário sem os famosos bolos e o sopro das velinhas? Ou de um casamento sem a partida do bolo, ou sem os pratos e as bebidas? Na alimentação, assim como na religião, os homens estabeleceram essa prática cultural conhecida como rituais. Eles são práticas que sempre

acontecem na sociedade e envolvem a comunicação entre pessoas e grupos que se submetem às regras pré-estabelecidas. A comunicação através do ritual pode aparecer num diálogo, num conjunto de gestos ou mesmo na maneira de expressar o que pensamos, e tem um significado característico muito próprio do grupo, pois são dotados de episódios cheios de sentidos, sinais e símbolos (CROATTO, 2004, p. 331-332).

Na Idade Média portuguesa, a presença dos rituais na alimentação era muito marcante. Os pratos de carnes em Portugal, por exemplo, significavam muito mais que o ato de comer para sobreviver, pois tinham características de valores culturais, como o poder da fecundidade e da regeneração (SANTOS, 1997, p. 78). Havia a diferença de como o rico e o pobre sentava-se para fazer as refeições, quanto mais os gestos fossem delicados e refinados, mais indicava que a pessoa era civilizada (ELIAS, 1994, p. 34-39). Os hábitos alimentares portugueses foram próprios deles, mas alguns são comuns também aos povos conquistados por eles, como o hábito de comer um animal inteiro e mais caro, como o peru, que é reservado para as festividades natalinas. Na Idade Média, comiam outras aves nessas festividades, como o pavão e o faisão.

Mesmo com toda polidez e requinte, enquanto um português ainda era muito apegado em destroçar com as mãos um pedaço de frango, para a corte francesa era indispensável o uso exagerado de talheres. Outro costume alimentar da nobreza portuguesa era que os alimentos deveriam ser frescos e não reutilizados no dia seguinte. Assim, na mesa de um rei, o prato cozido deveria ser servido no mesmo dia que fosse feito (GONÇALVES, s/d, p. 30). O sabor do alimento nas refeições era tão importante quanto sua aparência, e a cor estava acima de qualquer outra coisa. As cores dos alimentos podiam ser extraídas do verde dos vegetais, do amarelo das gemas e também do açafrão, que dava aos pratos a aparência de ouro. O vermelho ou o azul vinham de outros produtos específicos, os quais não tinham gosto, já que os portugueses ainda não conheciam o extrato de tomate (ABADDE, s/d, p. 91). Sobre o momento de fazer as refeições, conta-se nos livros que:

Naquela época os portugueses faziam comumente duas refeições principais: o *jantar*, que era feito entre dez horas e onze horas (antes do século XVI, ocorria mais cedo, entre oito horas e nove horas), e a *ceia*, entre dezoito horas e dezenove horas. O jantar era a refeição principal e mais forte do dia. No jantar da nobreza, o número de pratos servidos era em média três, sem contar sopas, acompanhamentos ou sobremesas. Na hora da ceia, serviam-se em média dois pratos ou até mesmo um. Acredita-se que devido aos atrasos no jantar, sentiu-se a necessidade de uma outra refeição: o almoço, tomado logo após se levantar. (ABADDE, s/d, p. 90).

O jantar no Portugal medieval era no mesmo horário do almoço no Brasil de hoje, e a ceia era como o nosso jantar. Os portugueses não comiam muito tarde, ou pelo menos, a nobreza. Geralmente, um jantar era servido em torno das 10 ou 11 horas da manhã e era a parte da refeição mais importante no dia (SANTOS, 1997, p. 4). Nesse período, as frutas à mesa do rei completavam quase sempre o jantar e a ceia, pois eram consideradas a sobremesa.

Cabe evidenciar que, mesmo que os homens da Idade Média tivessem uma alimentação pobre em alguns nutrientes, havia certa preocupação com os cuidados na refeição (ABADDE, s/d, p. 90), por isso o alimento era visto como um nutriente para equilibrar as funções do organismo ou como fator de diferenciação social, o que o rico comia num prato, na maioria das vezes, o pobre não consumia.

Embora a alimentação fosse medida mais pelas quantidades que pelas qualidades, havia os cuidados medicinais, que jamais poderiam ser esquecidos nas refeições: com o estômago, fígado, bÍlis. Em determinadas situações, as pessoas da Idade Média recomendavam que certos hábitos alimentares não poderiam ser praticados para se ter uma boa digestão, mesmo que um alimento fosse bom para a saúde, mas, se o tomasse de forma inadequada ou exagerada, isso poderia alterar a digestão e causar problemas de humor, com o aparecimento de enfermidades (PEÑA; GIRÓN, 2006, p.187-188).

Nesse sentido, as refeições medievais tinham como preocupação a prevenção de doenças, por isso os cuidados com a aparência das frutas, que não poderiam ser nem muito maduras e tampouco verdes, algumas delas se comiam somente em conservas, como é o caso do marmelo. Até hoje os portugueses evitam comê-los crus, pois a sua aspereza dificulta a degustação. Porém para os medievais portugueses, isso está além dessa questão, comer os marmelos sem aferventa-los poderia causar danos ao redor do peito (PEÑA; GIRÓN, 2006, p. 258). Alguns acreditavam que os marmelos eram úteis para diminuir a sede, ou fortalecer os ânimos.

O pêssego era uma fruta que fazia mal à saúde, no entanto, era consumida se dele fizesse o doce, como aparece em duas das receitas do caderno de coisas e conservas. Era usado não como alimento em si, mas como medicamento, pois o seu fruto poderia aliviar as dores do ouvido ao pingar uma gota do azeite desse fruto. Outras frutas, como a cidra ou a toronja, tinham por costume usá-las como remédio para o estômago, acreditando que produziam bons humores e eram consideradas excelentes antídotos, pois levantavam o ânimo.

Já a laranja era mais usada como alimento que o limão. Nas receitas medievais, essas duas frutas foram ditas apenas em uma só receita no Livro de receitas da Infanta Dona Maria. Acreditava-se que as amêndoas eram frutas que produziam um sono tranquilo e, quando suas

castanhas eram usadas nas sopas, dizia-se que fazia bem para o peito e o pulmão. Os frutos secos eram mais preferidos do que os frescos, pois eram entendidos como menos perigosos ao organismo.

Outra questão para se manter a saúde naquela época estava na combinação de um ingrediente misturado ao outro, ou nos cuidados do cozimento de um prato. Para assar o pão, o calor da lenha deveria ser moderado, pois jamais se consumiria o pão com uma casca escura, porque poderia causar danos graves ao estômago. Uma curiosidade nisso é que o pão deveria ter muito miolo, mas pouca casca, e não era aconselhável comê-la.

Os portugueses do século XV tinham preferência por comer animais de cores negras, pois eles os achavam mais saborosos. As galinhas de pena escura, por exemplo, eram mais apreciadas que as demais e, além disso, a ave deveria ser criada solta, pois era melhor para a saúde do homem. Também, acreditava-se que para ter melhor disposição no corpo era aconselhável comer as asas, o pescoço, a coxa e as patas das aves, pois essas partes davam movimentação às aves e, conseqüentemente, ao corpo humano (PEÑA; GIRÓN, 2006, p. 200). Comer a carne do galo poderia aumentar a memória e os ovos eram considerados afrodisíacos.

Na Idade Média, ao contrário da nobreza, os burgueses comiam apenas as carnes de açougue. Já no século XVII, todos apreciavam com bons olhos os grandes cortes de carne (MAGALHÃES, 2004, p. 111). Os homens desse período tinham por costume dar aos hóspedes ou ao dono da casa a oportunidade de cortar a carne primeiro que os demais. Isso não era, necessariamente, uma forma de honrar a pessoa, mas de mostrar que aquela pessoa era parte da família (ELIAS, 1994, p. 127) que, aliás, eram grandes e, por isso, os pedaços de carne eram enormes. Com o passar do tempo, as famílias foram ficando menores e, assim, as receitas se adequaram a pratos com quantidade menor das porções servidas à mesa.

Até o século XV, os portugueses ainda tinham o costume de comer com as mãos, mas a nobreza usava apenas três dedos, como forma de diferenciar-se dos demais. Começado como costume no século XIV, as pessoas não deveriam fungar nem tampouco estalar os lábios enquanto comiam. Jamais poderia cuspir-se de um lado a outro da mesa, e muito menos assoar-se na toalha. Essas etiquetas eram uma forma de diferenciar o homem refinado do que não era considerado “educado”. Outra prática era a de que, no mesmo prato ou travessa, várias pessoas até poderiam comer juntas, porém, não era aceito se debruçar nele, nem comer como se fosse um “porco” e tampouco devolver a comida mastigada ao prato (ELIAS, 1994, p. 115).

*Segunda parte da aula*

Passar aos alunos as coordenadas do que precisa fazer e trazer de casa: um cartaz para o dia da exposição de pratos. Para se fazer o cartaz, é necessário ler os tópicos abaixo:

a) Montagem do cartaz:

\* Este cartaz será montado com a ajuda da leitura das receitas. Uma ideia é que cada grupo ponha no(s) cartaz(es) desenhos daquilo que mais gosta de comer, de uma receita familiar e/ou de uma receita do Tratado de cozinha;

\* os representantes deverão entregar o nome das receitas familiares e medievais escolhidas para o professor, como forma de controle do material.

b) instrução da confecção dos cartazes da oficina: leitura das receitas escolhidas. Nesse momento, o professor contará com a ajuda de todos para a confecção do cartaz e dos desenhos;

c) observação de como estão sendo encaminhados os trabalhos. Pontuar as dificuldades e ressaltar as exigências escolares para a montagem da I Feira de Pratos, como organização do espaço, os responsáveis pela arrumação da decoração das mesas, os utensílios necessários para cada tipo de prato e quais serão os responsáveis pelos processos de estabelecer o lugar do evento (preferencialmente dentro do espaço escolar).

#### **4º encontro:**

a) Exposição da I Feira de pratos:

\* Horário sugerido: 9h às 10h ou a combinar com a comunidade escolar.

\* Local: própria instituição de ensino.

b) Cronograma da festividade:

\* organização das mesas;

\* apresentação dos cartazes/murais;

\* degustação dos pratos;

\* recolhimento das observações de cada representante sobre o grupo;

\* finalização, reorganização e limpeza do espaço fornecido pela escola.

Observação: a atividade será aberta para toda a escola.

Ainda durante a exposição e degustação dos alimentos, é possível fazer a análise do processo cultural que é o preparo e o consumo dos alimentos, averiguar a preferência dos gostos dos alunos pelas receitas feitas como características de identidade e procurar reconhecer as heranças e traços medievais e portugueses deixados e expostos ali.

Voltando à discussão da constituição de nossa identidade enquanto indivíduos constituídos de herança cultural, tanto o aluno quanto o professor são sujeitos da vida prática e, logo, de suas experiências vividas. É nessas práxis que começa a se formar a consciência histórica, a qual reflete sobre a cognição histórica. Nas salas de aula, essas reflexões são parte do esforço em identificar os sentidos que alunos e professores atribuem à história ao oferecer um senso de nossa identidade, pois, como ressalta Rüsen (2007), a aprendizagem histórica não pode ser vista como um processo simples dos fatos objetivos, ou seja, o conhecimento histórico deve, também, orientar-nos no tempo. Sobre a adoção do conceito de consciência histórica ou formação histórica, empregada pelo autor alemão, verifica-se que a consciência histórica é adquirida na vida prática e não, necessariamente, na escola.

Entendemos que os alunos, como sujeitos históricos, possuem certo nível de consciência histórica, mesmo que não percebida, que é vivida na prática, no convívio de suas raízes históricas, e que sua consciência histórica não é estática, mas dinâmica, já que na vida prática interage com mudanças temporais e espaciais, que as seleciona e as transfere do mundo exterior para o seu interior. Pensando nessa perspectiva, percebemos que os alunos possuem pré-conceitos da sociedade em que vivem, mas isso pode ser reformulado a partir do momento que convivem mais no meio social, que conhecem mais sobre sua existência, sendo capazes de identificar seus traços alimentares e culturais na leitura e preparo de algumas das receitas, despertando algo despercebido na memória. Portanto, a sala de aula é um reflexo da vida prática, onde os sujeitos que a constituem trazem consigo seus valores históricos.

Assim, é importante levar o aluno a perceber seu valor e o valor cultural enquanto degustam os alimentos. Sugiro ao professor que converse e mostre que, mesmo com uma culinária mais elaborada, com inúmeras receitas e reinvenções de pratos, não deixamos as nossas heranças medievais, como as técnicas de preparo, o gosto e preferência por certos alimentos. Destacar a sobrevivência de costumes medievais que permanecem entre nós também é importante, como o uso do pão em caldos e sopas, tão comum no Brasil. Mesmo que esse pão não seja igual ao daquela época, o hábito permaneceu; os portugueses medievais tinham uma dieta um tanto quanto pobre, baseados em carnes, massas e doces, do mesmo jeito, são os gostos nos dias de hoje.

Então, os gostos são parecidos e há inúmeras semelhanças de uso dos temperos, tanto pelos portugueses medievais como pelos brasileiros contemporâneos, como o uso do açafraão, da pimenta, do alho, da cebola, da técnica de cozimento e o consumo de certos alimentos portugueses que se adaptaram às terras americanas, com novos temperos e molhos. Hoje, por exemplo, temos o molho de tomate, que é americano, mas muito usado em diversos tipos de receitas, principalmente nas italianas.

Certos ingredientes medievais jamais saíram da mesa dos brasileiros, como o óleo vegetal e a gordura animal para preparar os alimentos, o pão feito de cereais como cevada, aveia, centeio e trigo. Foram trazidas e acrescentadas ao cardápio brasileiro frutas como uva, maçã, romã, pera, cidra, tâmaras, marmelo, figo, pêssigo e, sobretudo, laranja e limão, além de outras frutas vindas do continente africano, como melão, melancia e banana, e a manga, vinda do continente asiático. Semeou o arroz, plantou-se a mostarda e os diversos condimentos e ervas. O pepino também veio do continente africano. E até mesmo a tradicional feijoada tem suas raízes no medievo português, uma vez que é um modelo aculturado de um cozido feito com feijão e carne seca (RADAELLI; RECINE, s/d, p. 15). Dessa forma, não há como se desvincular desse período e continuamos a praticar alguns desses hábitos, os quais se tornaram essenciais para vivificar nosso elo com o mundo medieval português.

Com relação ao arroz, em tempos medievais, era um ingrediente aparentemente nobre, tal como o açúcar. Hoje, o arroz é alimento popular e o cereal mais consumido nos pratos dos brasileiros, juntamente com o feijão. Se, por um lado, levaram dois séculos desde a chegada dos portugueses até se adaptarem ao gosto do feijão americano, atualmente, quando se fala em arroz, logo vem o feijão também. O feijão foi um alimento que enriqueceu a culinária brasileira, porque, antes, comiam apenas alimentos secos, incluindo a carne seca. O arroz não se adaptou nos primeiros anos de colonização, mas, aproximadamente em 1530, foi melhor adaptado às plantações brasileiras. O feijão se adequou aos pratos somente no século XVIII, como sugerem os cronistas franceses. Enfim, os dois alimentos mais comuns no prato dos brasileiros, hoje, são mesmo o arroz e feijão, tanto é que os alunos os relatam antes mesmo de mencionarem a carne. Mas, na culinária medieval, eram o pão e vinho os dois elementos mais representativos.

Como já dito anteriormente, o ovo era ingrediente muito consumido na Idade Média portuguesa, tanto nos doces de ovos quanto no substitutivo para as carnes. Porém, no Brasil,<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Como afirmou Rivas (2013, p. 1), de acordo com os dados coletados pela União Brasileira de Avicultura (UBABEF), “o Brasil registra uma das médias mais baixas de consumo de ovos por habitante. Um levantamento realizado pela mostra que o consumo per capita é de, em média, 162 ovos por ano. Em 2012, a média mundial foi de 210 ovos por habitante”.

a carne vermelha é mais consumida que os ovos. É um costume do povo brasileiro que foi adquirido durante o processo de formação da nação, o que difere do costume português. O modo como são preparados os ovos hoje, em algumas receitas, também se difere muito dos tempos medievais.

Outra questão a ser lembrada é a produção de doces de frutas. É provável que, pela abundância de frutas encontradas nas Américas, os portugueses, quando aqui chegaram, adaptaram suas receitas e procuraram fazer doces de banana e goiaba, por exemplo, que se encontrava em abundância, ao invés de fazer, aqui no Brasil, um doce de limão ou da flor de laranjeira.

Uma prática não muito comum no Brasil, mas de costume português, é o hábito de tomar sopas e cozidos no horário das 11 horas da manhã. Embora no livro de receitas aqui analisado não mencione quando eram comidos os ensopados, mas, na Europa, sabe-se que o costume de comer nesse horário, na Idade Média, era bastante recorrente. O que é um costume um pouco incomum no Brasil, já que aqui as sopas são mais indicadas para dias frios.

Outro fato percebido foi o caráter singular da cozinha portuguesa, bastante diferente de outras culinárias no que diz respeito aos nomes dados aos pratos, bastava usar o nome do animal ou do ingrediente principal para identificar o prato, como a maioria das receitas da Infanta Dona Maria de Portugal: receita da Galinha Mourisca, Tigelada de Perdiz, Canudos de ovos mexidos e assim por diante. No Brasil colônia, essa simplicidade está desde o nome do prato até seu preparo, como nas receitas de feijão tropeiro, arroz com pequi, arroz com carne seca. Esta é uma prática bastante portuguesa.

Consta também como outra simplicidade portuguesa o modo de preparo de carnes com o uso de especiarias e temperos mais naturais para cozinhar, assim como são os pratos brasileiros. Essa simplicidade foi aplicada aos temperos básicos no Brasil e que são já muito antigos em Portugal, como alho, sal, cebola, cominho e, longe de desprestigiar a cultura alimentar, pelo contrário, favoreceu ao português colonizar outros povos com hábitos e costumes alimentares bem diversos aos seus, isto é, o português conseguiu aceitar mais facilmente certos alimentos americanos e africanos em sua mesa do que, por exemplo, os EUA. Hoje, comemos hambúrguer com naturalidade, enquanto que uma pamonha<sup>47</sup> ou pão de queijo

---

<sup>47</sup> O nome das *pamonhas* foi “emprestado” ao vocábulo português pelos nativos tupiniquins e se traduz por “pegajoso”. Os índios não tinham a técnica do cozido temperado assim como já faziam os imigrantes europeus, portanto, as pamonhas eram como um bolo mais grosso feito de milho assado. (URU, 2007, p. 43). Com o processo da conquista da América, os imigrantes trouxeram essa técnica de temperar com o sal, óleo e outros temperos para muitos pratos conhecidos pelos nativos. Deste modo, a pamonha é um prato tipicamente brasileiro, e proveniente de uma mistura de cozinhas, onde se tem a pamonha temperada, com os compostos lipídicos, tais como a gordura animal (banha de porco, creme de leite, manteiga) ou a gordura vegetal (margarina, óleo de soja), e podendo ser

já não é tão comum à cultura estadunidense. Com isso, vemos que a nossa simplicidade está, também, na adaptabilidade alimentar portuguesa e que é muito comum nos pratos brasileiros.

A mistura de culturas, ou seja, a miscigenação cultural é algo presente nos portugueses, que espalharam no mundo muitos alimentos e diversificaram os pratos de muitos povos. Mas, com a introdução de novas receitas, principalmente de outras culturas, como a do índio, o milho, por exemplo, deixou de ser apenas o milho cozido e passou por um processo de transformação e mistura com outros ingredientes, chegando a uma receita típica brasileira, que é a de pamonha. Em termos africanos, a farinha refinada do milho, de fubá passou a ser denominada angu.

Nas receitas da Infanta Dona Maria de Portugal, as frutas estão no livro de conservas e podem provar que muitas das frutas que consumimos foram trazidas pelos portugueses, como a laranja, o limão, a maçã e a pera. Os doces delas começaram a ser feitos a partir da necessidade de conservação ou simplesmente pela apreciação do sabor.

## 5º encontro

Sugiro que peça aos alunos para responderem individualmente a esse questionário.

- a) Identificar 3 características comuns e 3 diferenças ao comparar as receitas medievais portuguesas e as de tradição familiar escolhidas pelo grupo quanto ao gosto, sabor, ingredientes e técnicas de preparo/cozimento. Destacar o nome de cada grupo, que é o mesmo nome do caderno da receita medieval escolhida: carnes, leite, ovos ou conservas.
- b) Qual preferência gustativa entre as duas receitas? E o que levou a preferi-la? Justificar a resposta.
- c) Você acha que os jovens de hoje se alimentam diferentemente da época medieval? Como você entende os hábitos alimentares de hoje em relação à época de seus avós?
- d) Depois desta oficina, como você lida com o significado do que é o passado? E sobre a alimentação na Idade Média?
- e) O que você achou interessante deste trabalho que possa ser aproveitado para sua vida cotidiana e para o seu conhecimento em história dentro da sala de aula?

---

recheada com outros temperos como o queijo ou linguiça, pimenta, coco, carne suína, abobrinha. (URU, 2007, p. 45).

Para aplicar a metodologia em Educação Histórica e durante todo o processo de elaboração das aulas-oficinas, contando também com a execução da oficina e as análises da avaliação dos alunos feitas pelo professor, nada mais condizente que fazer algumas leituras de pesquisas realizadas em Educação Histórica. É fundamental, também, compreender como os jovens encaram o conceito de História e saber de que forma é construída, mentalmente, sua cognição histórica. Para auxiliar, nesse sentido, vale falar sobre uma pesquisa realizada em Portugal e que busca indagar como os adolescentes conseguem enxergar as características provisórias que eles adquiriram sobre História (LOURENÇATO, 2012, p. 24). Ao analisarem essas concepções dos alunos, sobre como eles interpretam diferentes elucidações acerca de um mesmo fato, a explicação que a autora deu foi a seguinte:

[...] a perspectiva da Educação Histórica parte da ideia de que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas ao contrário, segundo Barca e Schmidt (2009), ela possui uma natureza multiperspectivada, o que não quer dizer que aceita todos os relativismos, mas compreende-se que há uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico. Um exemplo desta utilidade e sentido social no conhecimento histórico é a formação da consciência histórica, que tem sido muito utilizada como objeto de pesquisa no campo da Educação Histórica e tem a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens e professores acerca do sentido que a História assume no cotidiano. (LOURENÇATO, 2012, p. 24)

A partir dessa assertiva e de parte da discussão já feita anteriormente, não é difícil concluir que cada jovem tem suas experiências individuais, bem como suas próprias consciências históricas, uma vez que possuem vários modelos mentais de consciência histórica<sup>48</sup>, o que explica porque cada um dos jovens estudantes portugueses tinha pontos de

---

<sup>48</sup> Nas concepções de Rüsen, a consciência histórica apresenta em seu processo de desenvolvimento quatro tipologias de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Na consciência histórica tradicional é uma forma de experiência temporal marcada pela repetição e obrigação de valores culturais, sendo assim menos dinâmica na apreensão do passado. Os valores morais e as ordens preestabelecidas são menos questionadas, e se torna assim, uma consciência mais estática e conservadora. Na consciência exemplar é aquela que busca seguir regras gerais e sociais de condutas a partir das variadas experiências dos sujeitos com os princípios morais e gerais que norteiam aquela sociedade em que vive. Os sujeitos que têm essa consciência histórica procuram argumentar suas ideias na moralidade que é comum à maioria dos grupos. Já a consciência crítica é aquela que se rompe com o tradicional, desvia-se dos valores culturais estabelecidos e tem seus pontos de vista contrários às obrigações preestabelecidas. Essa tipologia de consciência nega as totalidades temporais e se opõe às duas primeiras consciências, já citadas logo acima, pois critica as ideologias impostas. Por último veio a consciência genética, caracterizada como aquela que se estabelece a partir das transformações dos conceitos e dos novos modelos culturais. Nessa última tipologia destaca-se que o desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica tem-se ações mais temporais, ou seja, ações dos sujeitos mais condizentes com a realidade já que sua consciência passou por uma transformação dos padrões morais onde se equilibra as funções operantes na vida interior do sujeito, pois torna mais autoconfiante em suas escolhas. Neste último caso, a consciência histórica é capaz de guiá-lo para criticar e transformar o tempo (RÜSEN, 2010, p. 61-63).

vistas baseados na história que contavam a eles, mas, no final, tudo se referia a um mesmo sentido, ou seja, a história contada era sempre a mesma, porém, com palavras diferentes.

Uma discussão que se faz necessária nesse contexto é sobre o conceito de jovem. Para Lourençato (2012), “a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural” (LOURENÇATO, 2012, p. 43), por isso, conceituar o termo pode ser uma tarefa um tanto quanto difícil, tendo em vista que os jovens sofrem variações históricas e estão atados a cultura e grupos sociais distintos. Trazendo essa problemática para a pesquisa em tela, poderemos comprovar que, durante a apresentação da oficina, os alunos têm opiniões comuns sobre conceitos, hábitos e costumes alimentares que são globalizados, mas destoantes quando se refere à tradição familiar de cada um, ou seja, essa ideia de conceito dado e acabado, realmente, é difícil de ser mantida, uma vez que pode variar, de acordo com as realidades distintas de seu convívio social.

Defronte do conceito de ser jovem e da análise dos alunos – daquilo que responderão sobre o questionário –, muitos deles poderão conceituar de diferentes formas o que seja Idade Média e sua relação com as práticas alimentares cotidianas. Como consta nas colocações de Dayrell apud Lourençato (2012, p. 43), os alunos são pensados como uma juventude do “vir a ser”, o que significa que estão na condição de transitoriedade. Como não chegaram a ser, estando na passagem para serem adultos, eles acabam negando o presente. Nesse aspecto, muitas vezes, nós temos um hábito de identificar os jovens de várias maneiras, buscando compreendê-los ou mesmo domá-los, porém, nós mesmos não conseguimos definir essa realidade, “taxamos os jovens como alunos, mas não sabemos profundamente o significado [...]” (LOURENÇATO, 2012, p. 43).

Sobre esse conceito de transitoriedade, dentro do cenário escolar, o jovem recebe outra rotulação, a de aluno. Nessa definição, a escola tem por finalidade ser uma instrutora e auxiliadora “para que os alunos passem da infância para a fase adulta, sendo a juventude o momento de transição, de preparação”, conforme nos ensina Lourençato (2012, p. 44). A autora ainda discute, na visão de Dayrell, que esse escrito tem outra “versão mais romântica” e define a juventude como um período de “liberdade, de prazer e de expressões exóticas, ou mais recentemente como uma expressão cultural”, algo que se assemelha à seguinte analogia: ser jovem é apenas um fim de semana dentro de uma vida inteira.

É absolutamente compreensível para um professor de História lidar com a recusa de alguns alunos que, porventura, não gostem da proposta da oficina, uma vez que carregam, desde o Ensino Fundamental, alguns preconceitos sobre o período e, talvez, nem cogitam a ideia de se perguntar por que comem determinados alimentos. Todavia, o ideal é manter esse diálogo

sempre aberto, de maneira que seja possível explicar que pode haver outra forma de compreender a Idade Média a partir da nossa própria realidade, a qual nos permite ver as diferentes maneiras de concepções de mundo em outras épocas. Assim, poderemos fazer o aluno pensar que o passado mantém diálogo com o presente, mesmo que seja difícil perceber isso, até para nós, professores. Ainda assim, tentamos compreender nossas identidades culturais dentro do passado.

Lourençato (2012, p. 44) apresenta em sua teoria outro conceito de juventude, a partir da fala dos próprios jovens, para quem a juventude não é vista “como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado e, muitas vezes, se destacam em atividades culturais por ser a opção que lhes é dada”. Nesse sentido, os jovens não consideram “a passagem para a juventude como um momento de crise”, mas eles têm medo de encarar a vida adulta, já que nessa etapa deverão conquistar um trabalho e sustentar sua família, “o que tiraria um pouco a liberdade que eles têm no presente”.

No caso da construção da oficina, o professor deverá estar ciente de que os jovens dependerão de instruções profissionais e da família para a escolha e o preparo das receitas. Se o professor perceber, realmente, que há necessidade do auxílio dos pais, ele pode dizer aos alunos que busquem ajuda em casa para desenvolver a atividade escolar, uma vez que ela vale a nota bimestral. Isso demonstra que o professor tem preocupação em compreender a adolescência de seus alunos, já que é na escola que, cotidianamente, esses jovens estabelecem laços sociais (TORRES apud LOURENÇATO, 2012, p. 40).

Ao refletir com os alunos sobre o sentido que os alimentos têm em sua vida, o professor os convida a serem sujeitos de si e, logo, de suas experiências vividas. Nesse fio de pensamento, podemos imaginar a figura de um aluno que, quando entra numa aula de História, passa a contribuir com o professor na construção do conhecimento histórico, por meio de seu relato daquilo que remete às suas experiências cotidianas. Isso se deve ao fato de que todo ser humano tem em si mesmo algum conhecimento pré-concebido de história e suas habilidades são propícias para fazê-la acontecer. O que realmente muitos alunos não imaginam é que essas experiências das histórias cotidianas são importantíssimas para se aprender história em sala de aula.

O professor de História, a meu ver, tem um grande duelo de questões que precisam estar em harmonia, como: o tempo como matéria-prima de seu trabalho e o tempo como instrumento de compreensão das ações humanas. Concebo aqui, nesta pesquisa, que a elaboração da oficina é uma oportunidade de potencializar a produção de conhecimento histórico na junção de teoria e prática, porque é quando o professor está mais próximo de seus alunos, instrumentalizando as

técnicas e as ferramentas necessárias para ajudá-los a compreenderem História e a viverem guiados por ela. Essa é a finalidade da oficina: permitir-lhes maior autonomia para construir seu próprio conhecimento histórico, a partir da fala do professor e das diversas atividades realizadas.

Ao coletar os dados desses alunos, seja numa aula com diálogo seja na exposição dos pratos, o professor poderá perceber se a aprendizagem histórica os encaminhou para despertarem sua consciência histórica. A degustação dos pratos, inclusive, pode ativar a memória do aluno, a qual precisamos lembrar e, depois, selecionar para podermos nos orientar pelo tempo. Aliás, a memória serve para a história, pois recupera parte do que está submerso, o que facilita o trabalho da História de representar o que a sociedade e a memória trouxeram a público. A memória está muito próxima do cotidiano, uma vez que nasce das vivências coletivas ou individuais, a partir das ações do dia a dia e é o que os alunos vão selecionar para, em seguida, reconstruir em forma do visual, do gosto e do cheiro: partes da sua vida cotidiana, de hábitos alimentares. Na oficina, portanto, é através do questionário e dos cartazes feitos que o professor fará as análises das narrativas dos alunos, pois nelas estão dados importantes de como eles compreendem história.

A saber, o conhecimento histórico adquirido está muito relacionado à capacidade que se tem de se orientar pelo tempo. Não há como ter consciência histórica se não puder fundamentar seu aprendizado histórico sem a presença do tempo e do espaço, pois, como afirmou Jörn Rüsen, a consciência histórica é a própria “aprendizagem histórica”, fundamentada na memória da vida prática dos seus indivíduos (RÜSEN, 2012, p. 71). Sendo assim, a diferença da consciência histórica para uma simples resposta do senso comum às exigências práticas é que, na orientação, o indivíduo baseia-se nos sentimentos de pertencimento de identidade para a práxis, ou seja, reflexão de dentro para fora. Se o processo de aprendizagem opera no indivíduo de dentro para fora, isso é interno e externo a ele, logo, esse processo é duplo, o que permite ao sujeito histórico ampliar suas possibilidades de reflexão sobre o saber histórico. Assim sendo, o homem constrói reflexão sobre si e sobre os outros ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, o Ensino de História aproxima a realidade de seus sujeitos ao propor o ensino preocupado com a vida prática. Toda pessoa, independente se conhece ou não a ciência histórica, tem um pensamento histórico embasado, inconscientemente, no passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática. Desse modo, um agir humano nunca ocorre sem pressupostos e ensinar História seria tornar consciente o passado na medida em que ele possa orientar o indivíduo a agir, efetivamente, sobre o seu futuro (Rüsen, 2001).

A consciência histórica, por sua vez, surge quando as informações do sujeito se interiorizam gradualmente, a ponto de se mentalizá-la e instrumentalizá-la como aspecto consistente que oriente esse sujeito na vida cotidiana, operando assim, em três níveis: da experiência, da interpretação e da orientação. De acordo com Cipriano Barom e Luis Cerri (2011), aprender pelo conhecimento histórico implica uma atividade da consciência histórica, ou seja, um aprendizado que o indivíduo seja capaz de se orientar pelo tempo e espaço, que amplie seu saber através de suas experiências com o passado vivido e que estimule um aumento da competência do ser humano para interpretar historicamente as suas experiências. Uma interpretação do passado que possibilite reforçar a capacidade de cada um de nós de inserir e utilizar nossas interpretações históricas no quadro da orientação da vida prática.

Segundo Lidiane Lourençato e Maria Schimidt (2014, p. 165), a “consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo”, ela age como um modo específico de orientar o real, o agora, já que tem a função de ajudar os homens a compreenderem o presente.

Para que a pessoa possa interpretar suas experiências do passado, ela precisa utilizar uma narrativa que lhe seja útil, mas a competência da narrativa implica, também, a competência da interpretação. Na da narrativa, os sujeitos históricos adquirem a habilidade de usar a sua consciência humana na elaboração de procedimentos que lhes permitam dar sentido ao passado, portanto, implica competência temporal que se oriente, efetivamente, no tempo, recordando o passado de sua vida prática (RÜSEN, 2010, p. 59).

Nesses três estágios (experiência, interpretação e orientação) que vão formar a consciência histórica dos indivíduos, a Educação Histórica exerce um papel necessário à sua estabilidade e equilíbrio para formar a aprendizagem histórica. Com a construção da aprendizagem histórica, a sua consciência histórica estará diretamente relacionada a ela. De acordo com Isabel Barca (2006), em História, a aprendizagem ensina por meio das leituras das evidências das fontes, o passado jamais poderá ser interpretado como imutável, mas sempre como passado que pode ser revisado e revisitado por novas leituras e novas evidências.

Mesmo na diversidade de composições, a escrita da História segue um conjunto de critérios que servem para validar a versão histórica e que são fundamentados na evidência. Numa sala de aula, o professor deve orientar seus alunos sobre a escolha de critérios que evidenciem os fatos para que, nessa conjuntura, “num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (BARCA, 2006, p. 96).

Enfim, segundo Rüsen (2006), a consciência histórica ajuda o sujeito a se orientar no seu tempo e espaço, já que sua consciência permite tomar atitudes baseadas na sua experiência de vida e na reflexão de seu conhecimento da História. Desse modo, a didática da História encarrega o homem de aprender sobre história, enquanto a consciência histórica permite a ele orientar na vida prática. Com isso, acredito que é possível colocar a alimentação medieval portuguesa como uma temática proveitosa para o conhecimento da História do Brasil e da própria Educação Histórica nesse mundo globalizante. O professor precisa apenas adequar as receitas ao gosto dos alunos, como forma de atrair os jovens a se interessarem por História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo da dissertação, o modelo de ensino após a redemocratização no Brasil dos anos de 1980 tem seus altos e baixos. De um lado, encontramos uma educação que, em certo ponto, reconhece as novas metodologias como a de atividades práticas consideradas mais dinâmicas, em especial, a história do cotidiano. Mas, de outro, os documentos como LDB, PCN e DCN apresentam um pensamento mercadológico destinado ao ensino. A influência dessa perspectiva se disfarça nos PCNs, que buscam tornar-se o ensino mais capitalista para atender um mercado mais globalizante, enquanto o Ensino de História busca construir conhecimento a partir da História do cotidiano e local, que são mais conhecidas do aluno, já que se encontra aí a sua história de vida, a qual tem muito valor se contada em sala de aula. Temos também a História Medieval, que vem enfrentando grandes dilemas para justificar sua permanência e utilidade na construção do conhecimento histórico. Somado a isso, os temas da Idade Média são considerados por muitos como propostas desvantajosas para serem aplicadas no nosso ensino, já que consideram nosso país nascido na Idade Moderna.

Como retratado, os esforços iluministas tentaram defraudar a Idade Média como época de constantes crises e como um período que não havia luzes para iluminar a razão humana, ou seja, era uma época imaginada como atrasos. Se, por um lado, vemos um Império Carolíngio onde se configurou a “decadência física e cultural agitados por terrores sem fim, fanatismo, intolerância, pestilências, fomes e carnificinas” (ECO, 2010, p. 5), por outro, vemos no contexto medieval várias das invenções do mundo antigo que se aperfeiçoaram, como os instrumentos agrícolas “que após o ano 1000, ganharam impulso devido a uma revivescência agrícola que permitiu o aumento no cultivo e a diversificação de novos produtos naturais introduzido na dieta europeia” (ECO, 2010, p. 5). O que nos impele saber é que as crises estão presentes em todo modo de produção e não unicamente na Idade Média. Ao contrário disso, a Idade Média teve momentos de grande desenvolvimento, como a criação das universidades, do florescimento do comércio e das cidades.

Ao lermos as receitas poderemos ver quantos mitos e erros há sobre o conceito de Idade Média, esse pensamento iluminista, que tanto perdurou nas academias e nos livros didáticos, tem resistido até os dias de hoje e, de certa forma, marcaram como o conhecimento histórico é apropriado nas escolas e na vida de nossos alunos.

Além disso, existe uma forte presença do Eurocentrismo nos livros didáticos, pensa-se que a Idade Média, por retratar a vida na Europa, não tem nada a nos dizer. Se não bastasse tudo isso, os medievalistas enfrentam outra questão de caráter empático dentro das

universidades e instituições de ensino que ainda não foi resolvida: a validade de se fazer estudos medievais no Brasil. Ao colocar em dúvida tal questão, a pertinência de fazer estudos nas escolas e nas faculdades, os estudos medievais brasileiros, às vezes, beirou ao enfado. A legislação brasileira sobre a educação e o ensino não valoriza a Idade Média, dando preferência ao período colonial e posteriores.

Diante disso, o aluno já se vê acostumado a preferir estudar História do Brasil à História Medieval, considerando-a como uma história europeia e descontextualizada de seu mundo. Portanto, quando se fala em estudar História Medieval, logo se tem em mente que é antiquado para os dias de hoje, pois saber uma época tão distante da nossa realidade não faz muito sentido. Os filmes e livros de contos de fadas fazem alusões a castelos, reis, rainhas, e cavalaria com um “final feliz que nem sempre houve”. Enfim, são muitos estereótipos que fazem os alunos pensarem que Idade Média é uma fantasia e não tem conexão com o mundo atual, ao se referir a ela como uma área da disciplina de História presa a um passado longínquo demais, sem relação com a nossa sociedade.

Por trás dessa história, também, escondeu-se por muito tempo a verdadeira intenção do desprestígio de se estudar a disciplina de História. A partir do século XIX, a História começou a se distanciar da realidade do presente ao se preocupar somente com a ideia de acontecimentos progressistas no passado. Queriam fazer da História uma ciência da natureza, com aspectos de objetividade, neutralidade e linearidade, por isso, cada vez mais, ela foi se afastando da conexão com o tempo, já que um fato sobrevinha a outro numa regularidade de assuntos. A História foi abandonando a praticidade que tinha, o que a levou a uma complexidade teórica sem precedentes. Os livros didáticos atuais ainda apresentam a História de modo cronológico, um fato sucede outro, o que pode fazer com que os alunos sejam incapazes de compreender a relação entre passado e tempo presente e, sobretudo, com o futuro. Diante dessa realidade, surge Rüsen e seus seguidores, os quais buscam devolver à História sua praticidade, e é aí que entra o Ensino de História, que vai ao encontro da vida prática dos alunos e é tão importante quanto a fala do professor na produção do saber. Aliás, a cognição histórica, só pode acontecer quando há um diálogo profícuo entre ambas.

Uma das principais seguidoras de Rüsen é a professora e pesquisadora Isabel Barca, que emprega o conceito de Educação Histórica no aspecto de defender a importância de atividades de aula-oficina com recortes temáticos em sala de aula, onde se estabelecem ligações entre teoria e prática, ontem e hoje e permite os alunos se tornarem protagonistas do ensino e sujeitos históricos. Portanto, é significativo para o professor de História trabalhar com o cotidiano e a prática na História, permitir aos alunos que falem sobre o que entendem de história, pois, como

argumentei, os alunos já têm alguma percepção histórica na vida prática e são sujeitos da história, atuantes como seres sociais e culturais, não somente na sala de aula, mas também no seu convívio social e familiar. De suas relações familiares trazem consigo elementos de identidade e de pertencimento que podem ser muito úteis para se aprender a História que está no cotidiano.

Apesar de o Ensino de História nos últimos anos estar familiarizado com essas ideias e o uso de fontes documentais em sala de aula, as perspectivas capitalistas trazem conceitos que podem ser perigosos para as Ciências Humanas como, por exemplo, o ensino voltado só para a globalização e o mercado de trabalho. Por trás disso, tem a intenção do Estado em manipular esse ensino para conquistar maior abertura econômica e política dentro e fora do país.

Comitente a esse pensamento se, porventura, o professor ensinar História somente por meio dos livros e conteúdos apostilados, a aprendizagem terá uma tarefa difícil e complexa para a compreensão da história. Por exemplo, estudar sobre o Egito Antigo sem buscar traços de identidades ainda presentes na nossa vida prática não facilitará em nada ensinar o sentido de estudar história, não ajudará em nada para que o aluno se oriente no tempo e espaço, pois ele não vê necessidade alguma em aprender algo que não possa contribuir para a sua vida prática. Conseqüentemente, não auxiliará na formação de sua consciência histórica, por isso a necessidade de recorrer à vida prática para facilitar a aprendizagem do Ensino de História. No caso em tela, vi na alimentação uma oportunidade para se pensar tal aprendizagem/ensino.

Junto a isso, temos o livro didático que não deixou de ser um veículo do Estado e nem de ser o único meio de adquirir conhecimento histórico. Não obstante, as aulas de História se prendem em linearidades, progressismos e teorias que informam sobre o passado e assimilam fatos. E, para finalizar, as novas temáticas como o estudo da alimentação no medievo ainda precisam ser mais estudadas em outros períodos históricos, porque ainda são poucas ou raras as produções escolares feitas em História da alimentação.

Com efeito, esse tema da alimentação é capaz de se expandir para além da área biológica, ao ser inserido nas noções antropológicas e históricas, tendo em vista que, para o ser humano, o ato de comer não é apenas um ato vital do organismo, mas envolve práticas e significados. O valor dos alimentos é algo mais complexo que nutrir e sustentar o corpo, porque nele agrega um valor simbólico, o homem nutre-se também dos significados que partilham nas representações coletivas (FISCHLER, 1990, p. 21). É nesse sentido que intelectuais das ciências humanas têm procurado o sentido, de uma maneira muito particular, de interpretar o comer e relacioná-lo com a cultura e com o simbólico, além do biológico.

O hábito humano de se apropriar do alimento é diferente do hábito dos animais. Uma degustação pode remeter à memória de um fato histórico, pode haver comparação de receitas, percepção de traços de semelhança ou divergência, afinal, a cozinha é miscigenada, simbólica, e o ato de se alimentar não é simplesmente o de comer, mas o prazer de cozinhar e combinar ingredientes, é a transformação da cultura e o consumo do alimento<sup>49</sup> é seguido de mudanças nas relações sociais. De acordo com Claude Fischler (1990, p. 7), nada é mais íntimo<sup>50</sup> que comer, nem mesmo o vestir, pois o alimento se liga a nós, torna-se parte de nós, enquanto o vestuário está apenas em contato com nosso corpo. O autor ainda menciona que o alimento serve como incorporação do domínio do apetite e do prazer ao comer, mas também da desconfiança, da incerteza ou comer por ansiedade.

Embora seja consenso que o selvagem come cru, os nossos índios não eram tão rústicos, muitos nativos já dominavam o fogo quando os portugueses chegaram nessas terras e, assim, tinham suas técnicas de cozer, no entanto, a culinária portuguesa se considerava superior, no sentido de que se apresentava com técnicas mais requintadas, as quais o nativo desconhecia. É o que tornou a sua culinária dominante. E é por isso que, hoje, nossa culinária se parece mais com a dos portugueses do que, de fato, com a dos nossos nativos indígenas.

As permanências sobrevivem se reinventando e certos hábitos se apropriam de outros ou são modificados no decorrer das temporalidades, é isso que os portugueses fizeram no Brasil, criaram uma nova cozinha, diferente da sua cozinha tradicional, mas, ao mesmo tempo, trazendo suas experiências, seus alimentos, seus temperos, suas técnicas. A cozinha brasileira, embora diferente da medieval portuguesa, tem muito dela e é provável que, na maioria das vezes, os alunos não percebam as implicações que estão expostas nessa prática cultural milenar que é a preparação dos alimentos seguindo uma receita. Nem tampouco percebem que eles são agentes construtores dessa identidade patrimonial que os possibilita pertencer a uma cultura e que eles contribuem para manter.

Perante tudo isso, busquei no livro de receitas “Um tratado da cozinha portuguesa do século XV” e nas receitas de tradição familiar dos alunos construir um projeto de aulas-oficinas na perspectiva da autora portuguesa Isabel Barca, na visão de quem, ao elaborar uma aula-oficina, que são atividades práticas que envolvem alunos e professores de História, é necessário fazer recortes temáticos e temporais, por isso delimito o tema da alimentação, a medieval

---

<sup>49</sup> A transformação do alimento pode significar aqui as mudanças do selvagem que come cru para os civilizados que comem cozido (LÉVI-STRAUSS, 2004). Desta maneira, a noção de civilizado está em contraposição ao selvagem, em nossa cultura.

<sup>50</sup> “Íntimo” é o adjetivo que se impõe: em latim, *intimus* é o superlativo de interior. Incorporando os alimentos, nós os fazemos aceder ao auge da interioridade.” (FISCHLER, 1990, p. 11)

portuguesa e a contemporânea brasileira, para percebermos como os alunos compreendem o Ensino de História como formadores de suas heranças, identidades e de sua situação como sujeitos históricos.

Devemos estar cientes de que, ao passo que se constrói conhecimento histórico, ele deve ser aplicado como meio orientador, como uma bússola, ou um “GPS histórico”, para usar um termo mais moderno. Tendo isso em mente, quando se forma um aluno em História, na mesma proporção forma-se um cidadão com consciência e Educação Histórica, pois ele aprende que o tempo é a marca histórica que constrói a sua vida prática. Por conseguinte, não se pode desvincular a vida dos alunos da sala de aula, uma vez que, antes de se tornarem educandos, eles são sujeitos históricos em transformação e suas histórias não podem ser desvinculadas do tempo. Nessas condições, o professor de História não deve mais encarar a sala de aula apenas como uma caixinha preta, mas como um espaço que aguça as vivências e experiências históricas do que se aprendeu por meio de livros e do testemunho vivo de seus agentes.

Atualmente, podemos perceber o quanto a comida na Idade Média é um exemplo para a sociedade do século XXI. Enquanto o pão escuro e o peixe (exemplo da sardinha) eram alimentos para o povo pobre, hoje são considerados como alimentos ricos para saúde, segundo muitos nutricionistas. Além disso, tinha-se o intenso uso de ovos na cozinha medieval portuguesa, e hoje ele é altamente recomendado pelos médicos, considerado alimento essencial para compor um prato saudável, já que é considerado rico em nutrientes.

Em síntese, para o meu trabalho, talvez seria interessante trazer a política de estado, se tivesse como proposta fazer das receitas medievais portuguesas um espécime de feira empreendedora, onde os alunos simulariam ser profissionais: confeitiro, cozinheiro, vendedor, criador de *marketing*, gerenciador das finanças. Mas, em meu pouco tempo de estudioso em Educação Histórica, não consigo mais enxergar o ensino somente com essa finalidade. Pelo contrário, imagino uma oficina-aula em que os alunos possam pensar que os alimentos de tradição familiar e os medievais se contrapõem aos *fast-food* desse mercado consumista.

Enfim, entendo que os pratos feitos para a feira foram uma denotação do relacionamento entre a História Geral e a História Local, no entrecruzamento do presente e passado e vice-versa, a partir dos quais os jovens puderam refletir sobre seus valores familiares e perceber seus laços históricos com o pertencimento ao local, sua qualidade de vida e como os hábitos, costumes e sabores são características importantes para manter o grupo se relacionando. E, por fim, entenderam como os alimentos são necessários para manter vivas as identidades de um grupo, sendo necessárias para que se reconheçam enquanto seres sociais. Como muitas vezes ouvi falar: “Você é aquilo que você come!”, essa é a ideia que objetiva passar para os alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Os textos da culinária portuguesa revelando os costumes medievais**. Textos: Produção e Edição. Cadernos do CNLF, 84 VOL. XII, Nº 08. s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf0809.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

ALGRANTI, Leila Mezan. Alimentação, Saúde e Sociabilidade: a arte de conservar e confeitando os frutos (séculos XV-XVIII). In: **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, Ed. UFPR. n. 42, 2005, p. 33-52.

AMARAL, Ronaldo. O medievalismo no Brasil. In: **Revista História**. Unisinos. São Leopoldo: Ed. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 15, n. 3, p. 446-452. Setembro/Dezembro 2011.

ALMEIDA, Néri de Barros. A História Medieval no Brasil. In **Revista Signun**, v. 14, n. 1. 2013, p. 1-16.

BARATA, Filipe Themudo. **A produção de queijo e o acesso aos pastos no Portugal da Idade Média**. Actas dos 6º encontros internacionais “Techniques et environnement” de Liessies «Le lait et les produits dérivés aux époques Médiévale et Moderne» (2-4 Outubro 2003), Ed CD-Rom. Disponível também em: <[http://www.cidehus.uevora.pt/textos/artigos/ftb\\_prod\\_queijo.pdf](http://www.cidehus.uevora.pt/textos/artigos/ftb_prod_queijo.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BARCA, Isabel. Aula Oficina do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga. Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Literacia e Consciência histórica. In: **Educar em Revista**, Curitiba Ed. UFRR, 2006 (nº especial), p. 93-112.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Usos didáticos de documentos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** / Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Brasília: MEC; SEMTEC. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUGALHÃO, Jacinta; QUEIROZ, Paula. *Testemunhos no consumo de frutas no período islâmico, em Portugal*. 2005. Disponível em: <http://www.terra-scenica.pt/PDFs/Correiros.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História – Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.

CASTRO, Armando. As forças produtivas materiais na Idade Média europeia. In: **Portugal na Europa do seu tempo: história sócio-econômica medieval comparada**. Argumentos seara nova, 1977, 23-70.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In: **Revista Brasileira de História (Impresso)**. São Paulo, v. 24, n.48, 2004, p. 213-231.

COELHO, Maria Helena da Cruz. Aspectos do quotidiano In: **Homens, Espaços e Poderes (século XI – XVI)**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994, p. 9-104.

COELHO, Maria Helena da Cruz; RILEY, Carlos Guilherme. **Sobre a caça medieval**. *Revista de Estudos Medievais*, nº 9, 1988, p. 221-267.

COELHO, Maria Filomena. Breves reflexões acerca da História Medieval no Brasil. In: SILVA, Leila Rodrigues (Dir.) **Atas da VI Semana de Estudos Medievais do Programa de Estudos Medievais da UFRJ**. Rio de Janeiro: PEM, 2006, p.29-33.

CROATTO, A expressão religiosa: o rito. In: **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. Trad. De Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 329-392.

DUARTE, Teresinha Maria. A Formação de Portugal. In: **Politeia: história e sociedade**. Vol. 3, n. 1, 2003, p. 85-111.

DOMINGUES, Joelza Ester. A Idade Média contada nas salas de aula. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/a-idade-media-contada-nas-salas-de-aula/>> Acesso em: 20/abril/2017

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

ELIAS, Norbert. A civilização como transformação do comportamento humano. In: **O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes**. Vol. 1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 65-256.

FATURETO, Gisele Salgado Ferreira. **Culinária brasileira e portuguesa: itens lexicais em comparação.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: 2009.

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro El gusto, la cocina y el cuerpo.** Traducción de Mario Merlino. Éditions Odile Jacob París, 1990.

FONSECA, Selma. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados – 13ª ed. rev. e ampl. -** Campinas, SP: Papyrus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** RJ: Ed. Guanabara, 1989.

GIACOMINI, Taís e SCHMITT, Denise Verbes. **A culinária adentra a sala de aula.** 2001. Anais Fiped, v. 1, n. 3 Disponível em:

<[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_2datahora\\_16\\_06\\_2014\\_16\\_52\\_30\\_idinscrito\\_2001\\_7c4bbfc982cac2de45d2dba138cc076e.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_16_52_30_idinscrito_2001_7c4bbfc982cac2de45d2dba138cc076e.pdf)> Acesso: 12 jun. 2015.

GONÇALVES, Iria. Espaços silvestres para animais selvagens no Noroeste de Portugal, com as Inquirições de 1258. In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques**, v. 2, Porto, 2006, p. 193-220.

\_\_\_\_\_. **À mesa com o rei de Portugal (séculos XII ao XIII).** s/d Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2074.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

GOMES FILHO, Antônio (org.). **Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV.** 2 ed. RJ: Fundação Biblioteca Nacional. Dep. Nacional do Livro, 1994 – (Coleção Celso Cunha: v.).

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade.** nº 70. Campinas: CEDES, p. 15 - 39, abril, 2000.

LANGER, Johnni. **Perspectivas da história medieval no Brasil.** Uberlândia, 2003, p. 355-367.

LE GOFF, Jacques. **O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval.** Lisboa: Edições 70, 1983.

\_\_\_\_\_. **Uma longa Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Revista Educar.** Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido.** Mitológicas 1. São Paulo, CosacNaify, 2004.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 109-125.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria (org.) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. **A mesa de mariana: produção e consumo de alimentos em minas gerais (1750-1850)**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2004.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Revista Tempo. Ensino de História**. UFF: Rio de Janeiro, Nº 21 2007, p. 59-74.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **A marcha da humanidade. Introdução à História da Agricultura em Portugal**. Lisboa: Edições Cosmos, 1978.

MOEHLECKE, Sabrina. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Rio de Janeiro v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MURILO, Marcelo da Silva. **A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares**. Tese (Doutorado). USP: São Paulo, 2015.

NETO, Geraldo Magella de Menezes. História Medieval no ensino fundamental: relato de experiência em uma escola pública do distrito de Mosqueiro (Pará - Brasil). In: **Revista História**, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, v.4, n.2, ago. /dez. 2015, p. 320 - 339.

NOGUEIRA, Sandra. **A Criação Tradicional de Porcos em Portugal: análise antropológica de regras sociais, tabus e comportamentos**. s/d. Disponível em: <<http://74.125.95.132/search?q=cacheyhz7XtTyoeMJwww.geocities.comsandrix65OPORCO.pdf+o+porco++sandra+nogueira+pdf&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

OLIVEIRA, Diêgo Soares de. **Hábitos e Costumes alimentares Portugueses (Séculos XII Ao XV)**. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2009.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010, p. 101-126.

PEÑA, Carmen y GIRÓN, Fernando. **La prevención de la enfermedad en la España bajo medieval**. Granada. Editorial Universidad de Granada, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, Medievalismo e Etnocentrismo. In: **Revista Historiæ**, Porto Alegre, RS: v.3, n.3, 2012, p. 223-238.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**. V.15, n.18, dez. 2008, p. 113-128.

PINA, Max Lanio Martins. A consciência histórica e o conceito substantivo idade média. In: ANDRADE, Eduardo de Moraes. Menezes, Marcos Antonio de. NOVAIS, Sandra Nara da Silva. (Orgs.). **IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder**. Anais Eletrônicos <[www.congressohistoriajatai.org](http://www.congressohistoriajatai.org)>. UFG: Jataí, 2014, p. 1-8.

\_\_\_\_\_. **Guerreiros, castelos e dragões: ideias históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2016.

RADAELLI, Patrícia. RECINE, Elisabetta. Alimentação e cultura. In: **Influências na alimentação brasileira**. NUT/FS/UnB – ATAN/DAB/SPS, s/d, p. 10-19.

RIVAS, Lucas. **Brasileiros consomem menos ovos do que a média mundial**. Agrolink, 2013. Disponível em: <[http://www.agrolink.com.br/noticias/brasileiros-consumem-menos-ovos-do-que-a-media-mundial\\_186703.html](http://www.agrolink.com.br/noticias/brasileiros-consumem-menos-ovos-do-que-a-media-mundial_186703.html)> Acesso em: 12 jun. 2017.

ROCHA, Carla Pires Vieira. **Comida, Identidade e Comunicação: a comida como eixo estruturador de identidades e meio de comunicação**. BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, v. 0000, p. 0000-0000, 2010, p. 1-7.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**, v. 1, n. 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, Brasil, julho-dezembro de 2006, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. Didática – funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História**. Brasília: Ed. UnB, 2007, p. 85-134.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 51-78.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A Alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. In: **História: Questões & Debates**, Curitiba Editora UFPR, n. 42, 2005, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. In: **História: Questões & Debates**, Curitiba: Ed. UFPR. n. 54, jan./jun. 2011, p. 103-124.

SANTOS, Maria José Azevedo. **A Alimentação em Portugal na Idade Média**. Fontes – Cultura-sociedade. Coimbra: Tipografias Lousanense Lda, 1997.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de história e a prática educativa: Projetos interdisciplinares. **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Maio, 2010.

SILVA, Aline Gonçalves. **Práticas do Ensino de História: Escutar, Analisar e Apreender**. Pouso Alegre: 2015.

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás. *SÆculum*. In: **Revista de História** [24]; João Pessoa, jan./ jun. 2011. p. 197-211.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. In: **Revista História & Ensino**. v. 8, Londrina, 2002. p. 29-44.

SOEIRO, Tereza. **Em busca do doce sabor**. Nova Seara. v. XXVII-XXVII 2006-2007. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5669.pdf>> Acesso em: 15 out. 2009.

STECANELA, Nilda. Conjectura. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

TAVARES, Maria José Ferro. **Os outros olhares com que nos viram... A Natureza**: entre a paleta das cores e o ramo de flores. Universidade Aberta. Homenagens: desafiando discursos. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 627-636. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/104000.2/398>>. Acesso em 10 ago. de 2009.

URU, Potira Morena Souza Benko de. **Do milho à pamonha**. Monografia. Curso de Especialização em Tecnologia de Alimentos. Universidade de Brasília. Brasília, Brasília, 2007.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino**: o quê, por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3)

VIEIRA, Fabiolla Falconi. História Medieval: Perspectivas e desafios para o ensino no 1º ano do ensino médio da E.E.B Leonor de Barros. In: **Revista Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, Ed.: UniSalle. v. 18, n. 1, jan./jun. 2013, pp. 23-30.

WOLFF Philippe. Cultivar melhor. In: **Outono da Idade Média ou Primavera dos Tempos Modernos?** Trad. Edison Darci Heldt. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 81-98 – (Coleção o homem e a história).

## ANEXOS

<b>Tabela 1 Algumas receitas do livro “Um tratado de Cozinha Portuguesa do Século XV”</b>	
<b>Pratos de Carne</b>	<b>Pratos de Ovos</b>
<p><b>ALMÔNDEGAS</b></p> <p>Tomem carne de porco ou de carneiro muito gordo, sem ossos, e piquem-na bem miudinha, temperando-a com sal, cravo, açafião e gengibre. Façam as bolas de carne, recheiem-nas com uma gema cozida, passando-as em seguida pela farinha de trigo. Numa panela com manteiga bem quente ou, se preferirem, manteiga e caldo gordo de carneiro, lancem um amarrado de cheiro-verde, e coloquem ali as almôndegas. Tampem a panela e tenham o cuidado de mexer as almôndegas de vez em quando, evitando que se partam.</p> <p>Sirvam com bastante molho. Se este for pouco, ajuntem às almôndegas o caldo de outras panelas.</p>	<p><b>OVOS MEXIDOS</b></p> <p>Faz-se uma calda rala, com um pouco de água-de-flor, levando-se o tacho ao fogo, para que ferva lentamente.</p> <p>Em seguida colocam-se nessa calda fatias de pão dormido, e assim que estiverem cozidas, retirem-nas e deitem-nas numa travessa.</p> <p>Batam uma dúzia de ovos, e derramem-na na calda.</p> <p>Assim que levantar fervura, comecem a mexer tudo lentamente, sempre para o mesmo lado, a fim de que os ovos não se desfaçam.</p> <p>Depois de cozidos retirem os ovos com uma escumadeira, colocando-os sobre as fatias de pão.</p> <p>Sirvam polvilhados com açúcar e canela.</p>
<b>Pratos de Leite</b>	<b>Pratos de Coisas e Conservas</b>
<p><b>MANJAR BRANCO</b></p> <p>Cozinha-se demoradamente um peito de galinha em água pura, de tal modo que se possa desfiar com facilidade.</p> <p>Em seguida coloque esse peito desfiado numa vasilha com água fria.</p> <p>Tomem-se 450 gramas de arroz bem lavado e seco com um pano, pisem-no muito bem, e coem-no numa peneira bem fina.</p> <p>Num tacho deita-se 1,4 litro de leite, adoçando-o com 200 gramas de açúcar.</p> <p>A esse leite ajuntam-se então o peito da galinha, um pouco socado, a farinha de arroz e sal a gosto.</p> <p>Leva-se tudo ao fogo brando, mexendo sem parar. Quando o creme estiver quase cozido, é bom prová-lo, para ver se necessita de mais açúcar.</p> <p>Depois de pronto tira-se o tacho do fogo, continuando-se a bater o creme por mais alguns minutos.</p> <p>Sirva-se em tigelinhas, com açúcar por cima.</p>	<p><b>DOCE DE ABÓBORA</b></p> <p>Arranjem uma abóbora bem dura, e cortem-na em pedaços, do tamanho e feitio que desejarem, descansando-os e limpando muito bem por dentro.</p> <p>Em seguida encham um alguidar com água fria, e derramem dentro uma mão cheia de sal.</p> <p>Antes de mexer o sal que está no fundo, joguem na água um ovo. Quando este vier à tona, que aparecer dele só um pedacinho do tamanho de uma moeda de dez centavos, dissolvam o sal com uma colher de pau.</p> <p>Coem essa salmoura e arrumem-na numa vasilha, com os pedaços da abóbora. Depois de vinte e quatro horas de infusão, tirem os pedaços da abóbora e coloquem-nos imediatamente em água fria, onde permanecerão três dias, com água trocada de cinco a seis vezes ao dia.</p> <p>Depois desse período de infusão na água fria, provem a abóbora. Se ela ainda estiver com gosto de sal, tornem a deitá-la na água por mais três dias, mudem-lhe a água como da vez anterior, deem-lhe uma fervura cada dia, e voltem a abóbora novamente para a água fria.</p> <p>No terceiro dia acabem de cozê-la completamente, até que passe um alfinete através dos pedaços.</p>

	<p>Tirem a abóbora da água e deixem-na escorrer muito bem. A seguir arrumem as fatias numa vasilha funda, cobrindo-as com uma calda, mais para rala.</p> <p>Durante quinze dias ficarão os pedaços de abóbora na calda, mas cada dia levar-se-á só a calda ao fogo para ferver, ficando a abóbora, durante esse tempo, abafada numa vasilha com água quente. Na hora de receber a calda escorram muito bem as fatias de abóbora da água quente em que estiveram abafadas.</p>
--	---

Organizado pelo autor.