



A Imagem no Ensino de História, uma pesquisa através dos grupos focais.

Resumo expandido.

O trabalho com ensino de História vem apresentando novas temáticas e possibilidades de pesquisa, há algum tempo havia certa predisposição em análises longas com instrumentos quantitativos que muitas vezes dava a impressão de uma pesquisa abrangente, há algum tempo há um espaço maior para pesquisas qualitativas.

Pensando num trabalho qualitativo e não quantitativo, decidimos atuar através de análises pelos grupos focais, uma iniciativa recente nas ciências humanas, mas muito presente em pesquisas da psicologia e enfermagem, trabalhando com alunos em sessões na própria escola, a ideia é buscar uma contração de narrativas históricas a partir de alguns questionamentos sobre as pinturas, o professor agiria como um Mediador cultural (SIMAN, 2004).

A ideia é que os alunos apresentem a todos na intenção de gerar um debate sobre os assuntos entre o grupo da específica imagem, visto que as atuais sociedades vivem inundadas de informações e imagens em todos os espaços, a vida atual é orientada por *wallpapers*, *backgrauds*, ícones e imagens das mais distintas.

Lembrando que em tais recursos é necessário de recursos tecnológicos de gravação de áudio, vídeo e imagem que possibilitam a percepção das interações entre os alunos e somaram muito á pesquisa colaborando para a concepção da formação de um saber escolar (RÜSEN, 2006).

Assim, pretendemos apresentar uma nova perspectiva metodológica no ensino de história levante em conta o aumento das produções acadêmicas sobre o ensino de história e de educação histórica. Os grupos focais já não são uma proposta inteiramente nova visto que já há um uso presente principalmente nas áreas da saúde, e como a pesquisa com imagens vem ganhando uma notoriedade nas produções acadêmicas, entendemos que um debate metodológico sempre corrobora com as pesquisas históricas e seus objetos, ainda mais na atualidade que enfrentamos problemas como medidas governamentais que acabam deixando as salas de aula mais lotadas e com condições precárias.

O campo de ensino de história requer método, pesquisa e análise próprios, e nos últimos anos há diversos trabalhos que debatem sobre os procedimentos no ensino de historia. Nesse trabalho abordamos o quanto a pesquisa do ensino de história possui suas dificuldades, principalmente quando decidimos trabalhar com fontes imagéticas, as realidades de um espaço múltiplo e dinâmico em contraste com práticas arcaicas e pouco interessantes, buscamos apresentar a proposta de trabalho com uso de imagens em grupos focais dentro do ambiente escolar, associamos essa maneira de análise levando em conta as ações do conceito de aula oficina da educação histórica. (BARCA, 2004)

Palavras chave:

Grupos focais, Ensino de História, Imagens e ensino de história, aula oficina

Reflexões da didática: Imagens e Historiadores



A ideia de didática vem sendo construída e reconstruída ao longo dos anos e, atualmente, com as possibilidades de reprodução que a era digital nos proporciona, o assunto ganha força principalmente como um recurso que permitiria a construção de conhecimentos e significados e não simplesmente como uma mera ilustração dos conteúdos dispostos no livro didático - as novas abordagens caminham para a problematização e enfoques de análises em sala de aula na perspectiva da construção de conhecimento. (BERGMANN, 1990)

Há muito tempo se discute a presença da imagem como recurso significativo nas aulas de História. O recurso visual, sem dúvida, chama a atenção do educando e auxilia o processo de aprendizagem, possibilitando um diálogo eficaz entre professores e alunos.

O ato, na maioria das vezes solitário, do professor em sala de aula conta com a constante ideia de não somente despertar o interesse dos alunos, mas também construir conhecimentos. Pensando assim, a imagem, especificamente a pintura, funcionaria como um mediador cultural atuando no intercâmbio dialógico dos conhecimentos prévios e os possíveis novos conhecimentos de forma que se utilize da ideia de múltiplas vozes, ou seja, a interação das linguagens se constrói em um novo conhecimento. Lana Mara Siman (2004) afirma que o conhecimento não decorre de forma direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação e trocas mediadas entre professores, signos, linguagens, conhecimentos prévios, alunos com diferentes histórias e vivências.

De acordo com o pensamento de Siman, consideramos a imagem como um documento histórico, e não simplesmente como elemento gráfico para ilustrar ou justificar a veracidade do texto presente em todo material didático, que compreende não somente os livros, mas os textos produzidos em sala, apostilas, *web sites*, entre outros.

O professor, ao observar um documento imagético, não deve ter uma atuação passiva, mas sim estar atento sobre o que aquela imagem, de acordo com as possibilidades técnicas de impressão, tamanho e informações sobre a obra, período e seu autor podem colaborar para o difícil exercício de “reconstituir o não vivido diretamente” em sala de aula. (BITTENCOURT, 1998).



Utilizaremos a metodologia de grupos focais, para a qual apresentamos um embasamento científico metodológico no capítulo 3, propondo, assim, uma ação transformadora do currículo, dando-lhe vida e significado na ponte entre aluno e professor, valorizando o que Siman considera o entendimento da história não vivida por meio do conceito de imaginar.

O conceito de “imaginar” (SIMAN, 2004, p. 88) traz a consistência dessa pesquisa, já que o aluno irá construir narrativas históricas em sala de aula baseando-se nas reproduções das obras escolhidas, de José Ferraz de Almeida Junior, como também nos debates realizados no decorrer dos grupos focais. Neste momento, atuei como um mediador cultural. O objetivo dessa iniciativa era criar textos que dialogassem com o passado evitando julgamentos anacrônicos.

Selva Guimarães Fonseca considera que os professores possuem ferramentas teóricas e intelectuais que possibilitam o desenvolvimento da ação mediadora em sala de aula. Foi pensando nesta abordagem que elaboramos essa metodologia de pesquisa, buscando fugir do convencional e propondo uma ação que levasse em consideração a realidade da sala de aula, valorizando as capacidades intelectuais dos alunos e professores, na concepção de criação de narrativas históricas no ambiente escolar.

[...] professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que domina não apenas os métodos da construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2003, p. 102)

No cotidiano escolar muitas são as idéias e tentativas para um bom trabalho de sala de aula, um trabalho que tenha uma proximidade à realidade do aluno e esteja em sintonia com os debates presentes na academia. Desde muito tempo há estudos sobre a utilização das imagens na composição da história, assim como o seu uso em sala de aula. No ambiente escolar, a presença das imagens, sejam elas desenhos de uma época, pintura ou fotografia, fornece aos professores uma presença significativa no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tal destaque é notório pela forma como a imagem é apresentada: sejam os traços de um cartunista, as pinceladas de um artista, um instante do passado congelado, seja em



preto e branco ou colorido. A imagem mostra o povo ou uma região de determinado período e produzido por olhos da época, fazendo assim uma relação com o discurso histórico do professor naquele momento.

Vale lembrar o poder que as imagens têm no mundo atual - os alunos estão propensos a serem seduzidos por elas, e é nesse momento que cabe ao professor mediador, com o auxílio do material didático repleto de imagens, trilhar os caminhos que ajudarão na formação de alunos capazes de criar um senso e um raciocínio crítico e histórico social, nos enfoques das sociedades e suas produções culturais e materiais, como também a posição ideológica de determinados grupos.

Vários pesquisadores analisam a relação da produção de conhecimento e a imagem, dentre eles temos Circe Bittencourt que privilegia a ação questionadora sobre as imagens nos materiais didáticos. Em sua obra *Livros didáticos entre textos e imagens* a autora questiona como são apresentadas as imagens nos livros didáticos, considerando que o livro é um produto, uma mercadoria do mundo das edições e leva em questão seu processo de transformação no que diz respeito a sua fabricação, indagando sobre esse objeto:

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? (BITTENCOURT, 1997, p. 70)

Essas interrogações abrem caminho para inúmeras problemáticas que poderíamos levantar sobre o uso da imagem no livro didático, entretanto vamos focalizar uma proposta central que é a presença e o uso das pinturas em um livro didático de história. O uso da imagem vem ganhando uma valorização significativa pelos teóricos que discutem o ensino de história e a historiografia, criando um espaço gerador, um campo rico de debates e opiniões.

No decorrer do trabalho do professor, ao elaborar seu material ou escolher um livro didático, busca-se um texto recheado de imagens, e se tratando dos



conteúdos finais que se localizam mais na contemporaneidade temos a presença de imagens que se espera naquele momento gerar uma aula mais dinâmica e atrativa? E por que não fazer o aluno imaginar aquele determinado instante um momento único à formação de conhecimento?

Todavia, não podemos simplesmente estabelecer uma ação de acordo com idéias ou vontades. Ana Heloísa Molina estabelece que o professor, ao agir como um mediador entre as informações intrínsecas na imagem e o conhecimento dos educandos, não deve apresentar uma aula pronta que considere somente um ponto de vista ou uma opinião. O uso de imagens pelos professores de história deve levantar, a partir das respostas dos alunos, as possibilidades de investigação da construção do conhecimento histórico (MOLINA, 2007, p.24).

[...] as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição. (MOLINA, 2007, p.25).

A nossa intenção é utilizar as imagens como base de discussão e debate em sala de aula dentro da ação de grupos focais de séries finais de ciclo (9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio). Os alunos após as análises socioeconômicas, de conhecimento prévio e aula abordando o nosso recorte temporal irão criar narrativas escolares sobre o nosso recorte temporal¹.

O resultado de nossas análises e o conjunto de possibilidades que essa pesquisa abordará não será destinado apenas para o meio acadêmico. Nas últimas décadas, o crescente aumento do uso das imagens nas aulas de história vem sendo permitido pelas novas possibilidades técnicas, pela queda dos custos de impressão e as formas de adquiri-las em fascículos próprios ou mesmo na Internet. É claro que, aliado a essas facilidades, destacamos também os métodos pertinentes à academia,

¹ A metodologia e a abordagem teórica serão apresentadas no capítulo 3 dessa dissertação, que compete em debater os caminhos do desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa.



como os já mencionados e os quais iremos apresentar nos capítulos subsequentes. A relação com as novas correntes historiográficas do pós-segunda guerra mundial, na qual temos em destaque a Nova História Cultural, possibilita um diálogo entre pesquisas acadêmicas e professores em sala de aula.

A ideia de didática vem sendo construída e reconstruída ao longo dos anos e, atualmente, com as possibilidades de reprodução que a era digital nos proporciona, o assunto ganha força principalmente como um recurso que permitiria a construção de conhecimentos e significados e não simplesmente como uma mera ilustração dos conteúdos dispostos no livro didático - as novas abordagens caminham para a problematização e enfoques de análises em sala de aula na perspectiva da construção de conhecimento.

Contudo é preciso ressaltar que as imagens são cenas recortadas, representadas numa imagem congelada, momentos registrados que podem ser aleatórios, construídos e manipulados, mas que usando as informações de fatos históricos presentes nesse tipo de documento, de acordo com uma metodologia amparada nas recentes pesquisas do campo de ensino de história e nas ferramentas oriundas de outras áreas como história da arte, comunicação entre outras, estas podem auxiliar na formação de indivíduos capazes de raciocinar historicamente, com uma criticidade maior, e mais sensibilidade sobre a cultura, a materialidade e a dinâmica das sociedades.

No campo da arte, a ideia de imagem está vinculada às representações visuais, sejam elas por afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações, desenhos, gravuras, filmes, vídeo ou fotografia. Ao buscarmos a raiz etimológica da palavra 'imagem' encontramos o termo *imago* do latim, que faz referência à máscara mortuária utilizada nos ritos fúnebres na Antiguidade romana (JOLY, 2006, p.18). No discurso científico, dentro das ciências humanas, podemos utilizar o termo 'imagem' de tantas formas e com tantos sentidos que seu uso torna-se polissêmico, nossa intenção não é questionar os usos da palavra ou reelaborar um conceito, mas nos faz necessário delimitar em qual sentido e de que forma estamos aplicando o termo.

De acordo com Antonio Vicente Pietroforte, entende-se por imagem aquilo que se pode ver:



Fala-se em Imagem da fotografia, da pintura, da escultura, da arquitetura etc., sugerindo que “imagem” se refere a qualquer manifestação numa semiótica plástica. Quando a palavra “imagem” aparece em estudos da semiótica aplicada a esse domínio da expressão, entende-se “imagem” como aquilo que se pode ver. (PIETROFORTE, 2008, p.33)

Conforme os estudos da semiótica, na linha estrutural de Algirdas Julien Greimas, apontados por Antonio Vicente Pietroforte, a semiótica tem por objeto de estudo a significação, definida em conceito de texto, esse texto pode ser classificado como um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (PIETROFORTE, 2010, p.11). O modo de significação verbal ocorre por meio de textos ou construções das línguas naturais, já o não verbal é composto pelos demais sistemas como a música e artes plásticas e o chamado sistema sincrético são aqueles que acionavam várias linguagens de manifestações, ou seja, num mesmo conteúdo é expresso significados por meio de formas verbais e não verbais como, por exemplo, nas tiras de quadrinhos.

Quando observamos uma obra pictórica estamos vendo uma pintura que é uma construção de imagem feita pelo artista no momento de criação, a forma como ele estabelece os personagens dos planos frontais e posteriores, a configuração como aplica a luz, dando ênfase em algum personagem ou a sua ação, é que gera esse texto não verbal. Quando observamos aquela construção queremos entender o que se passa naquele instante retratado, e é partindo desse ponto que utilizamos as reproduções das obras de arte para entender o que o aluno em sala de aula constrói em relação ao pensamento histórico.

Ana Claudia de Oliveira, em *Semiótica Plástica*, traz considerações ao estudo da semiótica seguindo a teoria greimasiana, abordada por Pietroforte, na perspectiva de análise de uma obra, em nosso caso específico uma obra pictórica. Podemos fazer uma descrição do que a autora chama de sistema semi-simbólico: a separação da organização da pintura em dois planos na construção do texto não verbal: o plano do conteúdo e o plano expressivo (OLIVEIRA, 2004, p.118). O primeiro é estudado por meio de um percurso que gera um sentido. É esse percurso que configura o discurso, o qual é formado por estruturas semio-narrativas e discursivas, já o segundo é construído segundo as particularidades de cada texto



(verbal, não verbal ou/e sincrético), podendo ser uma expressão verbal, icônica, gestual, entre outras.

A imagem é uma construção de idéias e sentidos, mesmo quando pensamos numa fotografia, uma imagem congelada que poderia ser considerada como representação da realidade e muitas vezes possuindo um *status* de inquestionável, ainda assim sabemos que se trata de uma escolha, de um recorte do fato em si, quando a fotografia não é “dirigida”, ou seja, a cena presente ali é criada de forma intencional, levando o observador a uma determinada idéia. Ao observar a imagem como um documento histórico é preciso tomar cuidado do modo como observá-la.

Interpretar uma mensagem analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significação aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo. (JOLY, 2006, p.44)

Assim concordamos com Joly que as imagens são construções intencionais de seu autor e de sua época. A imagem está no presente, mas ela é um resultado de intenções, concepções e idéias do passado, pois a imagem que chega até nós é uma fonte material e sofreu as ações do tempo que modificaram sua cor, suas linhas, pinceladas, nitidez entre outras características. Ao pesquisador cabe observar atentamente, além dos atributos que a imagem nos revela conhecer, ou tentar distinguir as características próprias daquela sociedade entendendo o que o autor afirma, separar o pessoal do coletivo. Não é simplesmente seccionar o autor de sua sociedade, como sujeitos únicos e singulares, mas fazer entender o processo de estilismo técnico que está presente nas pinceladas de uma obra pictórica.

Outra linha de pensamento sobre a semiótica são os trabalhos de Peirce, que nos permitem pensar a relação de uma imagem, em nosso caso uma pintura, dentro de um panorama geral de relações humanas. Segundo a semiótica peirceniana, uma imagem artística representa uma argumentação intelectual que é responsável em nos cativar “um puro sentimento, mas é um sentimento que é a marca de uma razoabilidade que cria, e a primeira que na verdade pertence a uma



terceiridade na realização de secundidade.” (PEIRCE, 1983 p. 47)² Nessa medida não pretendemos nessa dissertação apresentar análises aprofundadas ou gerar debates no campo da semiótica, apresentando as concepções e autores diferentes. Os entendimentos que utilizaremos desse campo do saber serão para nos auxiliar na aplicação do instrumento em sala de aula, assim recorreremos para que seja possível direcionar os alunos em suas análises para a construção das narrativas históricas que eles produzirão. O debate teórico, e a bibliografia pertinente dessa ação, apresentaremos no subitem do capítulo destinado à argumentação teórica de nossa metodologia da pesquisa.

A Imagem como documento histórico.

A presença das chamadas fontes imagéticas não são recentes para o estudo da história, desde a antiguidade há relatos da presença das produções visuais dos homens do passado como forma de entender as antigas sociedades. Entretanto, o debate sobre o uso e os métodos envolvidos ganham destaque com a corrente historiográfica da escola dos Annales no século XX, que propõe uma história sem exclusão, construindo assim o relato histórico com as outras vozes que não a presente pela história oficial da escola clássica e da tradição positivista que buscava nos documentos oficiais escritos a presença dos grandes heróis.

A pesquisa histórica proposta pelos Annales é de uma história que amplia suas possibilidades por meio de um arcabouço maior de fontes documentais como fontes orais, monumentais, vestígios materiais e ícones imagéticos como, no nosso enfoque, a pintura. A Nova História propõe, pelo trabalho de análise minucioso por parte do historiador sobre as imagens, uma série de características que mostram determinado período histórico. Peter Burke, em testemunha ocular aponta como as

² Nos seus trabalhos Peirce caracteriza as chamadas categorias do pensamento e da natureza, vista também como categorias universais do signo que distinguimos como: Primeiridade, que corresponde ao acaso, ou o fenômeno no seu estado puro que se apresenta à consciência. A Secundidade, corresponderia à ação e reação, é o conflito da consciência com o fenômeno, buscando entendê-lo. Já a Terceiridade, ou o processo, a mediação. É a interpretação e generalização dos fenômenos, sendo uma reflexão sobre o conteúdo. Ver: PEIRCE, Charles Sandres. Escritos coligidos. Coleção Os pensadores. Vol. XXXVI. São Paulo, Abril Cultural, 1983



fontes pictóricas revelam sobre a cultura material e os costumes de determinado grupo social em seu espaço e em sua época. (BURKE, 2004)

Encontramos preciosos vestígios de uma cultura material específica, efêmera e perecível e assim podemos conhecer como eram, ou como a sociedade mais aceitava as concepções de vestuários, costumes, utensílios domésticos, meios de transportes, mobiliários, entre outros. Isto significa dizer que, alinhada a vestígios e as fontes iconográficas, pode-se ter a representação material mais conclusiva sobre o passado. “Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar.” (BURKE, 2004, p. 99)

O historiador, ao iniciar sua pesquisa com uma fonte iconográfica seja ela qual for, deve tomar certos cuidados. Uma imagem exprime alguma idéia, já que ela é uma construção de uma época. Podemos observar isso em charges e caricaturas que buscam satirizar determinados personagens aumentando ou colocando em evidência determinada parte do corpo, personalidade ou atitude. Ao longo do tempo, os padrões estéticos passam por alterações, o que uma sociedade valorizou no passado pode não mais valorizar em um outro recorte temporal, ou até mesmo o inverso, enxergar as permanências de valores e concepções que perpassaram por épocas distintas.

Outra fonte imagética interessante são as ilustrações, por meio de uma análise de técnica podemos associar se determinada sociedade possuía ou não uma tradição mais clássica na concepção de uma cena, se a forma ou a técnica aplicada estariam associadas à academia de belas artes, os produtos e cores utilizadas, quais as atividades que os personagens realizavam ou a intenção de determinada paisagem escolhida podem revelar muito sobre determinado período.

Pelo senso comum, geralmente as pessoas acreditam que a fonte mais confiável é a fotografia, há uma idéia, ou melhor, uma dúvida se a fotografia seria ou não uma expressão de arte, uma vez que a imagem seria formada por meio de procedimento puramente técnico de imprimir a presença ou a ausência de luz num papel com sais de prata. Todavia, ressaltamos que para obter uma imagem fotográfica é necessária uma série de observações sobre a melhor luz, a lente ideal, determinado filtro, para se chegar próximo a uma idealização do fotógrafo. Essa idealização é



intencional, o que deixa a fotografia muito próxima às imagens que são totalmente construídas em sua essência, ou seja, muitas vezes uma cena que enxergamos nas impressões de luz foi selecionada, muitas vezes montada e até manipulada.

Mesmo sendo próxima à análise de uma fotografia, a análise do cinema torna-se um pouco mais complexa já que envolve uma série de outros elementos como a sonoridade, a edição e a montagem, mas numa análise visual juntamente à percepção do produto final, montado e editado com trilha sonora e efeitos visuais, podemos perceber muitas vezes a intencionalidade do diretor e do momento em que está inserida aquela produção. Isso fica evidente, por exemplo, quando observamos duas produções de um mesmo fato ou evento de uma determinada sociedade, realizadas em épocas diferentes, além do elenco e das características técnicas encontramos adaptações no roteiro, tempo de execução e linguagem sem contar a relação com a sociedade do momento da produção que muitas vezes essas obras apresentam.

Assim como as fontes imagéticas citadas acima, há muitas outras que podemos encontrar nas pesquisas. Devemos ter olhares atentos para podermos construir trabalhos científicos de acordo com o que vem acontecendo nestas novas propostas acadêmicas atuais e nos debates epistemológicos de autores e correntes historiográficas. As obras pictóricas, na qual suas reproduções são elementos pertinentes em nossa pesquisa, devem possuir seus cuidados e metodologias.

Nos parágrafos seguintes não vamos apresentar simplesmente idéias ou concepções sobre esse tipo do documento, vamos tentar imprimir entendimentos, uma linha de trabalho e metodologias de acordo com alguns debates teóricos, já que o uso das reproduções das pinturas em sala de aula na construção de narrativas históricas faz parte de nossa proposta científica.

A pintura, independente da técnica aplicada, há tempos foi utilizada como elemento de registro e memória, e os administradores conheciam tais atributos ligados à imagem e faziam dos registros iconográficos a forma de cristalizar uma idéia de um estado forte liderado ou formado por um herói recoberto de honra.

São inúmeros os artistas que buscavam reconstruir determinado momento da história, seja esse momento de curta ou longuíssima distância temporal, por meio dos relatos e dos interesses que faziam parte de determinado estado ou



governo, sendo necessário utilizar da criatividade e da imaginação na disposição dos personagens, na forma das vestimentas, o cenário do acontecimento, o rosto dos personagens, entre outros.

Para Burke, as formas de doutrinação e a construção de um grande governante são criações que são possíveis por meio de métodos de construção de imagens e símbolos que seriam utilizados por proporcionarem fácil assimilação e grande impacto ao público em comparação com a linguagem oral e escrita. "Entre a gente do povo (...) impressões físicas têm um impacto muito maior que a linguagem, que faz apelo ao intelecto e à razão" (BURKE, 1997, p.19).

Burke, em um outro trabalho intitulado *Pintores como historiadores na Europa do Século XIX* (BURKE, 2005), elenca a grande utilização da pintura como elemento de se contar ou fazer determinada visão da história e destaca a grande presença dessa ação artística que valoriza o passado marcado por guerras nacionais ditas gloriosas para fortalecer o Estado ou governante nas produções do século XIX, e como há uma mudança significativa na construção dessa história buscando os novos suportes da modernidade.

“Após 1900, e ainda mais obviamente após 1914, a pintura histórica perdeu importância, ameaçada, de um lado, pelo advento de novas mídias da fotografia e do filme e, de outro lado, pela reação contra a glorificação da guerra.” (BURKE, 2005, p. 19)

As considerações de Burke são sobre a prática das produções das pinturas históricas, ou seja, com a função de utilizar do suporte pictórico como um dos elementos para a construção dos imaginários sobre determinada nação. Havia também aqueles artistas que registravam elementos que faziam parte do seu cotidiano, com a ausência da fotografia, pintores das academias eram contratados para registrar uma série de festividades, eventos e batalhas que eram pintados a partir da observação da cena ou por meio de relatos que possibilitava a construção de imagens a partir da imaginação.

A produção de estudos, esboços e pinturas que não estão ligados às iniciativas oficiais dos estados nacionais podem muitas vezes revelar uma visão impar



do artista sobre sua época, possibilitando um leque de pesquisas sobre determinado momento histórico.

Em nosso trabalho vamos nos utilizar de algumas reproduções de José Ferraz de Almeida Junior que retratam momentos contemporâneos ou muito próximos do autor. Assim, pretendemos observar a Iconosfera que compõe a obra (MENEZES, 2005, p.35), ou seja, as imagens que identificam o grupo social retratado. Ressaltamos aqui que os pintores contemporâneos atuavam de forma independente, isto é, mais distantes do momento de retrato, em contrapartida a outros pintores que possuem maior proximidade temporal ao momento estudado, e possuem certa isenção de obrigatoriedade em relação ao estado, o que nos permite observar atributos e características que somam para o entendimento das atitudes e ações que formaram essas sociedades.

O uso de imagens vem ganhando notoriedade nas pesquisas historiográficas, e isso se reflete no Ensino de História, embora o uso de imagens como recurso didático não seja recente. Entretanto, os debates e possibilidades da atualidade nos permitem novas ações, mas os caminhos do ensino de história não são feitos somente de projetos e ambições. É necessário estar atentos aos percursos e aos debates pertinentes no ensino.

Currículo e as imagens.

Com tantas dificuldades, alguns professores tendem a questionar esses programas ou parâmetros pré-estabelecidos, como se essa programação deixasse o professor moldado a um sistema inerte e imutável da graduação até o cotidiano escolar. Sacristan, em um dos seus trabalhos intitulado “Compreender e transformar o ensino”, apresenta-nos algumas possibilidades da ação do docente em relação às especificações compostas pelos currículos. Observamos o que ele atenta em relação à gestão do professor frente ao currículo:

Transformar em tema central na didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustadas à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito a técnica. (SACRISTAN, 2000, p.122)



Na formulação do currículo deve se levar em conta sua execução em sala de aula que é um processo dinâmico, pois se estabelece caminhos muito fixos deixará o professor sobrecarregado, sem uma ação transformadora. Entretanto, o agente mais dinâmico desse processo é o professor, que tem a possibilidade de *re-selecionar* os conteúdos de uma forma que julgue ser mais importante para a formação daquele aluno, por mais que os programas, sejam eles no campo nacional ou regional, busquem uma unificação na execução do trabalho em sala de aula, o que contará mesmo é “final da ponta dessa corda” que é ação do professor que terá como resultado seus próprios recortes e destacando aquilo que segundo sua formação e/ou experiência lhe indique como um caminho correto.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem os professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam de outra forma diferente é o que os alunos/as aprendem. (SACRISTAN, 2000, p.131)

Sacristan aborda de uma forma expressiva as vozes que formam esse ensino, que existem maneiras de dizer sobre os conteúdos e de como ele chega até o aluno, o que cada agente desse processo afirma e defende e o que acaba acontecendo no sentido prático tanto sobre a composição do currículo como a assimilação por parte dos alunos.

Um item claro, que inclusive acontece com boa parte dos alunos, é a busca de uma linha teórica ou ideologia de seu professor, modulando, dessa forma, seu discurso nas atividades e avaliações de uma forma que lhe garanta uma melhor visão do professor sobre seu trabalho. Muitas vezes o que nossos alunos escrevem e defendem é apenas feito para a pessoa do professor, não havendo uma problematização ou reflexão realizada propriamente pelo educando.

Nessa mesma linha recorremos a Tomaz T. da Silva que faz considerações sobre o currículo e as ações dos docentes sobre ele. Silva considera que o caminho que percorre o ensino é composto pela linguagem e o processo de transformar o que está escrito numa aula, ou seja, a ação docente ganha muitas possibilidades por meio da função linguística, uma ação pode se transformar, ou até mesmo ganhar significados distintos daquilo que antes se havia sido pensado.



A produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade lingüística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas lingüísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares. (SILVA, 2001, p.20)

A essa ideia é atribuído o conceito de currículo oculto, ou seja, mesmo tendo um significado, uma estruturação na composição do currículo, o professor no agir da sala de aula consegue mudar a sua aula, e, se quiser, é possível inclusive modificar por completo o que esteja definido na escrita sem alterar ou acrescentar nada. Isso é possível, segundo Silva, por meio da variação lingüística, que transmite o saber presente no currículo que está estático, frio podendo gerar outras interpretações.

Sobre o que seria um currículo e sua função podemos citar o trabalho que discute a relação do currículo com a história e a teoria, trata-se de um texto de Ivor F. Goodson intitulado “Currículo: Teoria e História”, e sobre a função do currículo o autor pondera:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização [...] enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos. (GOODSON, 1995, p.21)

Goodson, que é traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, reflete que a ação do docente não está intrinsecamente ligada ao currículo, aliás, observa o currículo como um agente burocrático de certa forma, pois trata o currículo escrito como um simples documento de padronização de recursos.

Após as discussões apresentadas aqui, tanto no que diz respeito a formação do professor de história, seu ambiente de trabalho e que ele deve ensinar com o currículos, fica em aberto uma questão: qual a postura ou o papel que professor de história deve tomar? Que ações devem acontecer?



Para responder a isso vamos nos valer de Lana Mara de Castro Siman, que enxerga o professor como um mediador, ou seja, uma pessoa responsável em trabalhar os assuntos relativos a disciplina de história de uma forma que seja possível aproveitar esse conhecimento que o aluno possui previamente para assim poder construir seu entendimento sobre as relações do passado.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, ao longo de todo o ensino fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte construtiva do processo ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004, p.88)

Esse conceito de imaginar apresentado pela autora talvez seja o laboratório de atuação máxima desse historiador dentro da sala de aula, poder estabelecer uma relação com o presente, com o contato cultural do aluno fazendo com que esse aluno tenha condições de criar formas de entendimento sobre uma determinada época, sobre como estabelecer esses diálogos com o passado e como não cometer julgamentos que tendem ao anacronismo. A mediação cultural perpassa o que qualquer atitude de um manual que tente cristalizar um conteúdo e o currículo ganha vida, pois essa mediação trata de uma relação de troca entre a figura do docente e do aluno.

Atualmente, o que o recém-graduado em história acaba encontrando como realidade profissional é um ambiente escolar formado na grande maioria por uma sala, lousa de giz para anotações à frente, com os lugares dos alunos posicionados e organizados um atrás do outro. Esse ambiente, apesar de comum aos olhos dessa atual sociedade, é uma herança de uma tradição escolar com raízes medievais e composição moderna que se manteve até os dias de hoje.

Depois de nos focar no espaço físico que corresponde à escola, e antes de entrar em outras discussões, vamos voltar nossos olhos àqueles que são os sujeitos principais do processo educacional: os alunos. Na grande maioria das vezes pensamos nos jovens do ensino regular os quais a maior porcentagem diz que não



gostam ou até mesmo odeiam ter que aprender história. Aqueles que se julgam incapazes de “decorar” o conteúdo acabam inventando as mais criativas formas de “cola”, a fim de conseguirem aprovações nas provas e, assim, da forma mais rápida possível, jogarem seus cadernos de anotações e fazer questão de esquecer toda essa “chatice” o mais rápido possível. Talvez essas linhas que você acabou de ler possam lhe soar como mais um desabafo de um profissional da educação, mas essas seriam atitudes inerentes à condição ou natureza do aluno? Ou seria somente um fenômeno ligado a prática do ensino de História?

Tais questionamentos não são respondidos de uma forma precisa e focada, nem será simples encontrar uma fórmula que motive o aluno a aprender história já que o jovem em idade escolar vive a pós-modernidade³ enquanto a nossa estrutura educacional, da formação dos professores na universidade, o currículo e até mesmo a estrutura física da escola são instituições modernas.

Os conceitos de Siman vão de encontro com a proposta de Aula Oficina colocada por Isabel Barca, nesse conceito a aula passa ser um momento dinâmico entre alunos e professores, a aula deixa de ser um produto, pronto e acabado passível de total reprodução, Barca considera que o pesquisador deve saber extrair ao máximo essa multiplicidade dos alunos e convergir isso para a produção de um saber escolar, no caso da história de uma narrativa histórica escolar (BARCA, 2004).

Dessa forma é necessário que o professor consiga mediar as ações para que a iniciativa não se perca e a aula acabe se transformando numa grande brincadeira e os propósitos fiquem apenas no planejamento. O professor deve se ater a as linhas de estudo do currículo e através das possibilidades fazer um currículo em ação e quem sabe até observar temáticas dos alunos sejam por falas, ações ou silêncio, já que o silêncio ou a sutileza de uma expressão, pode dizer muito sobre o que aqueles alunos estão discutindo.

Uma das principais críticas feitas pelos professores da rede pública de ensino é que as pesquisas, na maioria das vezes, apresentam condições difíceis e digo até, que impossíveis em determinadas situações devido a essa formação deficitária dos professores na universidades, a uma escola liga às raízes modernas e

³ Quando usamos o termo pós-modernidade estamos usando os conceitos propostos por Zigmunt Bauman, principalmente as obra “A sociedade Individualizada (2008)” e “A sociedade Líquida”.(2001)



com alunos múltiplos, mas que suas possíveis contribuições para o debate historiográfico do ensino acabem se perdendo devido a toda uma estrutura arcaica e quase que totalmente desinteressante.

O Aspecto de aula Oficina de Barca é um caminho interessantíssimo para pesquisas nessa área, mas sabemos que não seria possível construir uma pesquisa de qualidade apenas com boas ideias e iniciativas, é preciso debater os métodos utilizados no ensino de história. Na minha dissertação de mestrado e em outros trabalhos acadêmicos busquei a constituição dos grupos focais de uma maneira que poderia fazer uma aula/pesquisa dinâmica e eficiente já que é proposto uma visão *qualitativa* e não *quantitativa* através dos Grupos focais.

Em alguns trabalhos na sala de aula preferi optar pela técnica dos grupos focais para poder ter uma visão melhor sobre a percepção que os alunos tinham de determinado assunto, geralmente utilizei os finais dos ciclos do ensino fundamental e médio e como eles assimilam o objeto de cada pesquisa.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite ao pesquisador obter dados de natureza qualitativa por meio de sessões grupais composta de 6 a 15 pessoas que compartilham algo em comum, por exemplo, sexo, idade ou uma ocupação. Eles refletem um recorte de uma realidade que visa discutir vários aspectos de um determinado tema. Os dados obtidos por essa metodologia possibilitaram o conhecimento de percepções, conceitos, opiniões, expectativas, representações sociais, que venham a ser estudados.

Ao optar por abordar a técnica de Grupos Focais na pesquisa social, é preciso enfatizar que esse debate recebe destaque, nesse momento introdutório, por sua importância para o futuro da pesquisa social, que demanda, cada vez mais, uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas. Desta maneira, elegemos a técnica de grupos focais, considerando que seu prestígio e utilização têm crescido bastante no âmbito da pesquisa social, o que requer esforços analíticos que a (re)interpretem e trabalhem em consonância com as demandas dos cidadãos, colocando-a em posição de destaque no campo metodológico. (CRUZ NETO, 2002 p.2)



A utilização dos grupos focais data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando Bogardus, citado por Morgan⁴, analisou por meio da ótica das ciências sociais os efeitos da propaganda durante a segunda guerra mundial. Apesar do uso dessa metodologia em outras obras, pouco se discutiu e se debateu sobre o tema nos anos seguintes.

Nas últimas três décadas, o uso desse tipo de análise vem sendo mais frequente em trabalhos acadêmicos nos campos da psicologia social, enfermagem e medicina. Houve iniciativas dos professores da Faculdade de Saúde Pública/USP, no estado de São Paulo, entre 1989 e 1992, com grupos que debatiam as instituições de saúde. As experiências descritas demonstraram que a técnica é eficiente, possibilitando, em um período curto de tempo, identificar uma análise aprofundada de problemas a partir do ponto de vista dos entrevistados. (Westphal, 1996 p. 472)

Durante o mesmo período, a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais aplicadas restringiu-se à utilização da observação do participante e de entrevistas direcionadas e únicas. Mais recentemente, os cientistas sociais, inclusive os que dialogam com saúde, educação em saúde, e psicologia voltaram a utilizar entrevistas em grupo, justificando a escolha desse método qualitativo por motivos da convivência que o pesquisador tem com seu objeto, e assim é capaz de conhecer mais aprofundamento aquele número de pessoas e como se constroem as dinâmicas sobre determinados assuntos.

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. [...] Exatamente por isso, as questões aventadas pelo Pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos. Logicamente, algumas opiniões causam mais impacto e polêmica que outras, gerando reações que ora convergem ora divergem. O importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas. (CRUZ NETO, 2002, p. 5)

⁴ Ver: Morgan DL. Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications; 1988.



Os grupos focais são utilizados para agrupar percepções, *insights* e interações que dificilmente seriam obtidas fora do grupo. Os dados obtidos são considerados como o processo do grupo, sendo um conceito distinto em comparação as análises individuais, na qual o pesquisador obtém percepções isoladas (KIND, 2004). Esse método de análise possibilita uma reflexão sobre a soma dos pontos de vista e sentimentos tomados durante a ação, formando uma percepção daquele grupo que converge às várias posições distintas numa linha de raciocínio único, ou seja, seria uma pesquisa qualitativa observando as dinâmicas que permeiam uma sala de aula. (GONDIM, 2004)

O grupo focal é um método que permite ao pesquisador observar a pluralidade de sujeitos simultaneamente, observando as características de interação grupal como a aceitação ou negação, mesmo que sejam manifestações sutis. Os grupos focais funcionam como um convite a uma apropriação crítica ao pesquisador que queira utilizar essa metodologia no processo de construção do conhecimento. Numa análise desse tipo, o pesquisador obtém uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema. (KIND, 2004)

A utilização de sessões de grupo como técnica de pesquisa é recomendada pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em ambientes permissivos pode facilitar a expressão de emoções. Assim, os pesquisadores podem observar como a controvérsia vem à tona e como os problemas são resolvidos. (Westphal, 1996 p.473)

A técnica de grupos focais se fundamenta na tradição do trabalho em grupo executado pelas áreas da saúde como a enfermagem e a psicologia social, já mencionadas. Dessa forma, encontramos diferentes embasamentos teóricos que adéquam essa metodologia a suas análises no processo de investigação. Em nossa pesquisa, utilizamos a percepção que um grupo focal fosse formado de acordo com o



interesse dos estudantes. No colégio foram feitas as propostas, para as duas séries que analisaremos, sobre o interesse em participarem das sessões de grupos de focais sem oferecer nada em troca, nossa intenção era selecionar um número suficiente de alunos que se demonstravam dispostos a colaborar com os debates sem promessas como nota de participação no boletim bimestral, dessa forma conduzimos a pesquisa para uma análise qualitativa buscando baixos níveis de desvios.

O número de participantes de um grupo focal é condicionado por dois fatores: deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (Krueger, 1996 Apud Cruz Neto).

Para chegar aos debates e aos diálogos sobre um assunto previamente determinado, deve-se dar ao grupo uma tarefa específica a ser mediada pelo pesquisador. É necessário que ele permaneça atento para não conduzir o debate de forma a retirar a liberdade do grupo nas discussões apresentando posicionamentos tendenciosos, e não permitir, também, que o assunto entre em caminhos fora do contexto da pesquisa.

Dessa forma, concordamos com Kind que aponta: “o papel do moderador está comprometido também com as premissas desse referencial. Em linhas gerais, se o moderador traz como suporte teórico modelos mais clínicos de condução e análise de grupos, há uma tendência em ser diretivo apenas o mínimo necessário para que não se desvie em demasia do tema da discussão.” (Kind, 2004 p. 130)

A técnica de entrevista em grupo focal mostrou-se muito adequada para as nossas propostas de pesquisa, uma vez que promove discussões sobre o assunto de maneira que se tenha a possibilidade de aproveitar ao máximo as situações e ocasiões graças aos recursos tecnológicos atuais que nos permitem gravar, fotografar e filmar os encontros, dando uma maior liberdade ao pesquisador para a condução de questionamentos aos entrevistados. Nosso propósito diz respeito ao incremento qualitativo de uma investigação social sobre o pensamento do aluno e suas constituições no ensino de história.



Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à avaliação. **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, p. 131-144, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____, Z. **A sociedade individualizada. Vidas Contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de Marcos A. Silva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v.9, n.19: 29-42. Set. 1989 / Fev. 1990.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004

_____, Peter. Pintores como historiadores na Europa do século 19. In: **O imaginários e o poético na Ciências Sociais**/ José de Souza Martins, Cornélia Eckert, Sylvia Caiuby Novais (Orgs), Bauru, SP: Edusc, 2005

_____, Peter. **A fabricação do rei, A construção da imagem pública de Luis XIV**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997

CRUZ NETO, Otávio. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002 pp. 5 - 6.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**, Campinas, SP. Ed Papyrus, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. In: **Paidéia**, 2003,12(24), p.149-161

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995 Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004



MASSIMI, Marina, As idéias Psicológicas na Produção Cultural da companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. In: **História da Psicologia no Brasil: novos estudos** orgs. Marina Massimi, Maria do Carmo Guedes; revisão André Luís Masiero, São Paulo: EDUC; Cortez, 2004

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma “História Visual”. In: **O imaginários e o poético na Ciências Sociais/** José de Souza Martins, Cornélia Eckert, Sylvia Caiuby Novais (Orgs), Bauru, SP: Edusc, 2005

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa. In. **Domínios da Imagem**, Revista de LEDI, Ano 1, Volume 1. Londrina, Eduel. 2007

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A (Org) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre. RS. Sulina, 1995.

PAIN, Antônio Elison. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História. Capítulo II: Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores.** (Tese de doutoramento) São Paulo. Campinas. Faculdade de Educação. 2005. p. 99-167

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SACRISTAN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o Ensino.** Porto Alegre, Artmed: 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche.** B.H.: Autentica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor do conhecimento histórico pelos alunos.** In: THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales. Europe XVIIe – Xxe siècle.** Paris: Éditions Du Seuil, 1999, p. 322.

WESTPHAL, Márcia Faria. **Participação Popular e Políticas Municipais de Saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista.** Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo. 1992.



_____, Márcia Faria, e outros. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil, In: **Bol Oficina Sanit Panam** 120(6), 1996 pp. 472-482.