

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

CARLA KARINNE SANTANA OLIVEIRA

**“O LIVRO DIDÁTICO IDEAL” EM QUESTÃO: ESTUDO DA TEORIA DA
FORMAÇÃO HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (PNLD-2008)**

Orientador: Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

João Pessoa

2012

**“O LIVRO DIDÁTICO IDEAL” EM QUESTÃO: ESTUDO DA TEORIA DA
FORMAÇÃO HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (PNLD-2008)**

CARLA KARINNE SANTANA OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientador: Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

João Pessoa

2012

O48I Oliveira, Carla Karinne Santana.

"O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008) / Carla Karinne Santana Oliveira.-- João Pessoa, 2012.

155f. : il.

Orientador: Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

“O LIVRO DIDÁTICO IDEAL” EM QUESTÃO: ESTUDO DA TEORIA DA FORMAÇÃO
HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD-2008)

Carla Karinne Santana Oliveira

Dissertação (ou tese) aprovada em 30 de outubro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba

Orientador

Prof^a. Dr^a. Vilma de Lurdes Barbosa

Examinador Interno

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. M Margarida Maria Dias de Oliveira

Examinador Externo

DHI/UFRN

Prof^a. Dr Itamar Freitas Oliveira

Suplente Externo

DED/UFS

Prof^a. Dr^a. Cláudia Cury

Suplente Interno

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba

Agradecimentos

Quero agradecer o apoio, de todas as pessoas que me ajudaram na realização desse trabalho. Primeiramente, às minhas famílias, famílias no plural, pois hoje em dia eu tenho duas, a qual eu nasci, Família Santana e outra que ao realizar ao mestrado tive oportunidade de conhecer, Família Mota Soares.

Da primeira, agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional, desde o momento em que disse, “vou fazer o mestrado na Paraíba”. Os dois me proporcionaram todo o apoio emocional e financeiro que jamais terei palavras para agradecer. “Mãe, já está virando repetitivo, mas não encontro outras palavras para defini-la é minha referência de mãe, de mulher e de profissional”. “Pai, uma frase sua me marcou, quando criança: a única coisa que levamos da vida é o conhecimento”, obrigada por essa lição.

Agradeço aos meus irmãos Iury, Elaine e Guilherme por agüentarem minhas ausências e me receberem sempre com carinho e atenção. À minha tia Joana por sempre está na torcida, às minhas primas Roberta - amiga desde berço e Vanessa - guerreira que nos proporcionou uma alegria inigualável, a presença de Yago em nossas vidas, ao primo Nelson pela amorosidade. Ao tio Demetrio pela alegria, à Marizete pelo cuidado, à Anderson (cunhado), que acompanhou meu amadurecimento.

Da segunda, agradeço aos Mota Soares que mesmo sem laços sanguíneos, mesmo sem amizade anterior, acolheu uma desconhecida em sua casa, com vocês eu aprendi o significado da palavra altruísmo, de bondade. Não posso deixar citar todos vocês. Começando pela terceira geração, Maria Eduarda que vi andar, Ênia sempre sorrindo, Ykaro meu companheiro de brincadeiras e descontração, Yngrid das conversinhas de madrugada e Yverlaine séria e soridente.

A segunda geração só posso agradecer o carinho de Ysmar, ao igualmente tricolor Yoge, das histórias ouvidas sobre Yrlan, a Yvana sempre alegre, a Ylka pela bondade e simplicidade, e, sobretudo a quatro pessoas com as quais convivi quase que ininterruptamente. À Yrania pela atenção, pela amizade construída em bases tão sólidas que jamais o tempo e a distancia serão capazes de mudar, ao Ytalo que pegava no meu pé, deu-me diversos apelidos, com você discuti sobre política, assuntos acadêmicos, samba, poesia, de tudo um pouco, momentos que ri e aprendi bastante.

Por fim, agradecer aos responsáveis por essa família linda Maria José e Erinaldo que após 50 anos de casados são exemplo de amor e companheirismo, de valores

admirados por todos que os conhecem, só me resta aplaudir de pé, não esquecendo jamais de Max Willes meu amigo que proporcionou esse encontro maravilhoso.

Agradeço também a todos os amigos: os que deixei em Aracaju, às amigas “superpoderosas”, Jaíza e Laura Regina, obrigada por todo apoio e força, não há palavras, vocês são fundamentais em minha vida, ao Anderson Andrade, te conhecer foi algo que me fez muito bem, seu equilíbrio e serenidade foram determinantes e especiais. À Blenda Joyce me orgulho de ti pela sua perseverança. Aos que conheci há pouco tempo, mas com quem compartilhei angústias e sempre pude receber conforto e descontração, Jilmário, Rose e Valéria, em especial à Marcela pela garra e superação.

Aos amigos que encontrei em João Pessoa, a João Batista por todas as questões filosóficas colocadas nas aulas, à Rafaela companheira de trabalho, de coca e de torta de limão. A todos os companheiros e companheiras de turma, de café na Praça da Alegria e de Orlandinho. À Marcelo, baiano “retado” com o qual compartilhei o encantamento pela cidade de João Pessoa e pelas lindas praias.

Agradeço ao CNPq pela bolsa de pesquisa. Aos professores do PPGH, principalmente à Vilma de Lurdes Barbosa que foi uma referência desde o início do mestrado, contribuindo imensamente na qualificação e fundamental nesta minha trajetória, obrigada por toda atenção. E a professora Regina Célia que me encantou duplamente na aula de teoria da história e no estágio de docência.

Agradeço também à professora Margarida Dias pela disponibilidade no Memorial do PNLD, bem como na qualificação com contribuições certeiras, admiro, sobretudo o seu trabalho político e acadêmico com o ensino de história, mostrando a responsabilidade dos historiadores sobre a história escolar.

É necessário lembrar, do lugar no qual dei meus primeiros passos na academia, a Universidade Federal de Sergipe, em especial aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Ensino de História. Ana Moura por compartilhar o mesmo sonho, a mesma garra, a mesma vontade de chegar lá, Kléber Rodrigues com suas observações sempre diretas e Márcia pelo alto astral. Ao meu querido professor, “desorientador” e amigo Itamar Freitas que me apresentou a pesquisa em ensino de história, com qual pude diversas vezes dialogar sobre a teoria Jörn Rüsen e pelo seu jeito cativante de ser.

Agradeço ao orientador Ângelo Emílio pela generosidade em aceitar uma orientação inusitada, por respeitar meus “surtos” e me mostrar a realidade com a sua fatídica frase: “dissertar é 90% transpiração e 10% de inspiração”, aprendi isso na pele.

Resumo

A consciência histórica é uma habilidade intelectual que permite ao homem orientar-se temporalmente na vida prática. A formação da consciência histórica pode ser estimulada tanto por filmes, livros, músicas, programas de televisão, quanto pelo ambiente escolar, por meio, do livro didático de história. O teórico alemão Jörn Rüsen apresenta no texto “O livro didático ideal” critérios para o desenvolvimento da competência narrativa e, portanto da consciência histórica, tal texto é colocado é questão na presente dissertação. A questão-central é identificar as aproximações e distanciamentos entre os critérios de formação histórica que Rüsen apresenta e os elementos que compõem uma coleção de livro didático avaliado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-2008. A justificativa para tal pesquisa encontra-se na recente apropriação da obra de Rüsen no Brasil, nos estudos sobre ensino de história. O referencial teórico usado centra-se na teoria da formação histórica de Jörn Rüsen, principalmente em suas reflexões sobre livro didático. A metodologia a ser empregada fundamenta-se nas categorias da competência narrativa - percepção, interpretação e orientação desenvolvidas pelo mesmo autor. A comparação realizada permitiu-nos reunir pistas sobre como a fonte de estudo estimula a formação histórica.

Palavras-chave: consciência histórica, competência narrativa, Jörn Rüsen, livro didático.

Abstract

The historical consciousness is an intellectual ability that allows men to guide themselves through time. The formation of historical consciousness can be stimulated through movies, books, music, TV programs, especially at school through history books. The German theorist Jörn Rüsen shows in his work “O livro didático ideal” criteria for the development of narrative competence and, therefore, historical consciousness. Such text is talked about in this final paper. The main point here is to identify what is far and near from the criteria of historical formation that Rüsen presents and the elements in the collection of the school book distributed by the Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-2008. The justification for such research lies on the recent appropriation of Rüsen’s work in Brazil. The theoretical reference used is focused on Jörn Rüsen’s theory about historical formation, especially his thoughts over the school book. The methodology employed is based on categories of narrative competence – perception, interpretation and orientation developed by the same author. The comparison performed allowed us to gather evidence on how the source of our study stimulates historical formation.

Keywords: historical consciousness, narrative competence, Jörn Rüsen and school book.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Tipo de pesquisa	43
Gráfico 2 – Instituições das Teses e Dissertações	43
Gráfico 3 – Palavras-chave mais recorrentes	54

Lista de Imagens

Imagen 1 – Capas da coleção História e Vida Integrada (fora do “prumo”)	23
Imagen 2 – Jörn Rüsen	56
Imagen 3 – Capas da Trilogia de Jörn Rüsen	57
Imagen 4 – Matriz Disciplinar da Ciência da História	58
Imagen 5 – Ilustrativa facilitadora (1)	70
Imagen 6 – Ilustrativa facilitadora (2)	71
Imagen 7 – Ilustrativa motivadora	72
Imagen 8 – Ilustrativa estética	73
Imagen 9 – Ilustrativa metalingüística	74
Imagen 10 – Fonte Histórica (1)	75
Imagen 11 – Fonte Histórica (2)	76
Imagen 12 – Fonte Histórica (3)	77
Imagen 13 – Dimensão sincrônica	79
Imagen 14 – Dimensão diacrônica (1)	80
Imagen 15 – Dimensão diacrônica (2)	81
Imagen 16 – Dimensão diacrônica (3)	82
Imagen 17 – Texto informativo	85
Imagen 18 – Documentação Histórica (1)	86
Imagen 19 – Documentação Histórica (2)	87
Imagen 20 – Documentação Histórica (3)	88
Imagen 21 – Texto Historiográfico (1)	91
Imagen 22 – Texto Historiográfico (2)	92
Imagen 23 – Pluriperspectividade ao nível dos afetados	110
Imagen 24 – Exemplo de Normas Científicas (1)	114
Imagen 25 – Exemplo de Normas Científicas (2)	115
Imagen 26 – Exemplo de pluriperspectividade ao nível do observador	117

Imagen 27 – Exemplo de índicos de capacidades metodológicas	119
Imagen 28 – Exemplo de índicos de pluriperspectividade ao nível do observador	120
Imagen 29 – Exemplo de índicos de pluriperspectividade ao nível do observador	120
Imagen 30 – Exemplo de referências ao presente (1)	125
Imagen 31 – Exemplo de referências ao presente (2)	126
Imagen 32 – Exemplo de referências ao presente (3)	126
Imagen 33 – Exemplo (1) da articulação entre as competências	129
Imagen 34 – Exemplo (2) da articulação entre as competências	130

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estímulos das imagens da coleção História e Vida Integrada	69
Tabela 2 – Tipos de imagens ilustrativas	70
Tabela 3 – Dimensão dos mapas	79
Tabela 4 – Tipos de texto	83
Tabela 5 – Âmbitos da experiência histórica	95
Tabela 6 – Recorte temporal da coleção História e Vida Integrada	102
Tabela 7 – Perspectivas espaciais mais enfatizadas da experiência histórica	123

Lista de Quadros

Quadro 1 – Função das seções da coleção estudada	26
Quadro 2 – Funcionamento do PNLD	29
Quadro 3 – Quantidade de orientação por instituição	44
Quadro 4 – Ano de defesa	45
Quadro 5 – Objetivos dos trabalhos por temática	47
Quadro 6 – Procedimentos Metodológicos	48
Quadro 7 – Apropriação de Teoria de Rüsen	50
Quadro 8 – Elementos biográficos	52
Quadro 9 – Principais veículos de comunicação	84
Quadro 10 – Alguns Historiadores utilizados na coleção	89
Quadro 11 – Proposições com ênfase na política e na economia	96
Quadro 12 – Proposições com ênfase no âmbito político	97
Quadro 13 – Proposições com ênfase na política, na economia, sociedade e cultural	97
Quadro 14 – Proposições com diferentes combinações	98
Quadro 15 – Proposições com ênfase na política, economia seguida da cultura	99
Quadro 16 – Proposições com ênfase na dimensão meta-histórica	100
Quadro 17 – Exemplos de recorte temporal amplo	103
Quadro 18 – Exemplos de recorte temporal moderado	104
Quadro 19 – Exemplos de recorte temporal curto	105
Quadro 20 – Apresentação dos afetados da experiência histórica	107
Quadro 21 – Síntese das seções História em Debate e Oficina da História	118
Quadro 22 – Proposição do recorte temático sobre Grécia	134
Quadro 23 – Apresentação dos afetados da experiência histórica	135

Siglas

- EPEH – Encontro Nacional e Perspectivas em Ensino de História
EPEH – Encontro Nacional e Pesquisadores em Ensino de História
GPEH – Grupo de Pesquisas sobre Ensino de História
GT – Grupo de trabalho
LD – Livro didático
MEC – Ministério da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGH – Programa de Pós-Graduação em História
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 TRILHAS E VEREDAS DA PESQUISA – O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	15
1.1. O LIVRO DIDÁTICO E EU	15
1.2 Livro didático – escolha, conceito e importância	21
1.3 Livro didático e a Área de Concentração Cultura Histórica	30
1.4 Livro didático e a Linha de Pesquisa Ensino de História	34
1.5 O porquê Rüsen e o porquê do PNLD? – justificativas da pesquisa	38
2 TEORIA DA FORMAÇÃO HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN	42
2.1 Usos e apropriações da teoria da história de Rüsen	42
2.2 “O livro didático ideal” – reflexão teórica	56
3.0 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA NARRATIVA	65
3.1 Análise competência experiencial	65
3.1.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência experiencial	65
3.1.2 Apresentação dos materiais históricos	68
3.1.2.1 Imagens	68
3.1.2.2 Mapas	78
3.1.2.3 Textos	83
3.1.3 Pluralidade da Experiência Histórica	94
3.1.3.1 Ponto de vista sincrônico	94
3.1.3.2 Ponto de vista diacrônico	102
3.1.4 Pluriperspectividade ao nível dos afetados	107
3.2 Análise da competência interpretativa	111
3.2.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência interpretativa	112
3.2.2 Normas Científicas	114
3.2.3 Capacidades Metodológicas e pluriperspectividade ao nível do observador	115
3.3 Análise da competência da orientação	121

3.3.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência da orientação	122
3.3.2 Perspectivas globais formação de juízo histórico e referências ao presente	123
3.4 As três dimensões da competência narrativa estão interligadas	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
5 REFERÊNCIAS	143
6 ANEXOS	151

1. TRILHAS E VEREDAS DA PESQUISA – O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

1.1 O Livro didático e eu¹

Poderia iniciar este trabalho sobre o livro didático de diversas maneiras, com uma definição, explicando a sua importância, ou mesmo citando a diversidade de pesquisa que ele suscita, porém tratarrei desses pontos posteriormente, começarei apresentando como esse instrumento de ensino-aprendizagem, faz parte e, de certa forma, interfere na minha trajetória pessoal e acadêmica.

O livro didático de história fez parte da minha trajetória pessoal durante toda Educação Básica. Principalmente durante o Ensino Médio², eu adorava ler o mesmo assunto em 2 ou 3 livros e me instigava como os conteúdos podiam ser descritos de maneira diferenciada, já ali algo me inquietava, as diferentes abordagens que eram apresentadas, assim, realizava as leituras, confrontava-as e quando interpellada em uma avaliação, organizava as ideias de tal modo que ela se completasse. Hoje, acredito que entre as várias influências que recebi, essa relação particular e espontânea que tive com o livro didático de história, contribuiu pelo meu encantamento com a História e com a decisão de fazer a graduação em História.

Na universidade³, o desejo de ensinar era tão grande quanto o de pesquisar. Com isso, desde o início, fiquei atenta às possibilidades de pesquisa, para quem está no início do curso, as opções são múltiplas. Em minha mente passava desde estudar religiões afro-brasileiras a pesquisar festividades, porém a participação em uma reunião no Instituto Histórico Geográfico de Sergipe, do Grupo de Pesquisa sobre Ensino de História – GPEH⁴ foi decisiva para transformar aquilo que seria minha profissão ao concluir o curso de Licenciatura em História, no meu próprio objeto de pesquisa.

¹ Neste tópico usarei excepcionalmente a 1º pessoa do singular, pois abordarei aspectos de minha trajetória pessoal, porém nos demais será empregado a 1º pessoa do plural, mais afeita à linguagem acadêmica na área de História.

² Entre os anos 2003 e 2005.

³ Entre os anos 2006 e 2009.

⁴ Grupo coordenado pelo professor Itamar Freitas, vinculado ao Departamento de Educação da UFS.

A primeira atividade de pesquisa realizada no grupo foi um levantamento sobre as representações dos professores de Sergipe acerca do livro didático de História.⁵ Os resultados foram apresentados na comunicação intitulada “Representações sobre o livro didático de história para professores do ensino fundamental em Sergipe”. Os professores foram questionados sobre a concepção teórica adequada no livro didático e como a temporalidade, as imagens e os documentos devem ser abordados nesses manuais. Eu e mais duas colegas, Ana Moura e Dayse Souza, constatamos a ausência de um consenso sobre o que seria um bom livro didático de história entre os professores de Sergipe consultados na pesquisa, que pode ser considerado um ponto positivo, pois demonstra uma diversidade posicionamentos. (SANTANA; MOURA; SOUZA, 2007).

Observar como os docentes visualizavam o livro didático ampliou a minha percepção sobre esse instrumento, pois até essa pesquisa ele havia sido apenas uma fonte do conhecimento histórico na Educação Básica, mas que a partir daquele momento se apresentou em suas diversas facetas que encantavam, e seus diversos limites que inquietavam.

No entanto, a maior mudança na forma de observar o livro didático ocorreu com a segunda atividade de pesquisa no grupo. Essa que durou dois anos (de julho de 2007 a julho de 2009), na realização do projeto do Programa de Iniciação Científica intitulado “História para as séries iniciais da educação básica - o texto didático em questão”. O projeto teve como proposta analisar 27 títulos de livros didáticos regionais, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁶ - 2007, sob quatro perspectivas - historiográfica, pedagógica, gráfica e lingüística.⁷

Na ocasião, me responsabilizei pela perspectiva lingüística. Neste momento o livro didático de história não apresentava apenas informações sobre a história, eu o observei em sua materialidade, ele era feito de letras que constituíam palavras, frases,

⁵ “Projeto escolha e uso do livro didático de história de 5^a a 8^a séries (6^a ao 9^a ano) do Ensino Fundamental”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de História, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. O Projeto tem por objetivo fornecer informações sobre os usos e funções dos livros didáticos e dos guias dos livros didáticos de história.

⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. (BRASIL, s.d.). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso: 10 jul. 2011.

⁷ Resultados do projeto foram publicados no livro. FREITAS, Itamar. **História Regional para a escolarização básica no Brasil**: o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

orações, parágrafos, ou seja, o texto histórico era antes de tudo um texto e foi analisado como tal. O principal objetivo foi identificar e compreender as escolhas realizadas pelos produtores de livros didáticos, sobre o material lingüístico à sua disposição, na construção do sentido do texto. (SANTANA, 2009).

Tal experiência foi um grande desafio pelo seu caráter interdisciplinar, ao exigir referenciais teóricos diferentes do que se via na História, a exemplo da lingüística textual⁸, entretanto possibilitou uma inestimável ampliação de horizontes sobre como analisar o livro didático de história.

Após a conclusão desse projeto, outro desafio foi colocado em relação ao livro didático, a observação de seu arsenal conceitual. No Trabalho de Conclusão de Curso – TCC realizei a identificação do conteúdo conceitual da história do tempo presente, no livro didático de história, do ensino fundamental dos anos finais, aprovado pelo PNLD.

Neste trabalho de caráter monográfico foram construídos mapas conceituais⁹ fundamentados na psicologia cognitiva. Este levantamento conceitual foi muito importante para compreensão de alguns indícios do que está à disposição para ser ensinado no livro didático de história. Para tanto, observei no mapa conceitual como os conceitos se apresentavam: conceitos singulares e coletivos,¹⁰ formação de grupos conceituais, hierarquizações entre conceitos e áreas da experiência humana enfatizadas.

Um dos conceitos que orientou bastante a realização da análise conceitual no livro didático foi a discussão de Cesar Cool sobre conteúdo. Para ele, conteúdo escolar é “o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (COOL, 2000:12).

Através dessa definição, percebe-se uma superação da percepção simplista de que conteúdo escolar seria restritamente o ensino de dados e conceitos, para uma visão de que os conteúdos escolares devem proporcionar uma educação para a socialização.

⁸ A linguística textual preocupa-se com os recursos linguísticos responsáveis pela constituição de sentido do texto, uma das principais autoras desta área no Brasil é Ingredore Koch.

⁹ Os mapas conceituais têm a função de “representar um conjunto de conceitos relacionados de maneira significativa que pode auxiliar tanto no ensino, quanto na aprendizagem dos conceitos”. (cf. MARTÍN; 2004:61).

¹⁰ Os conceitos singulares “são características específicas e restritas que se aplicam a indivíduos ou eventos singulares e conceitos coletivos que abrangem um conjunto ou classe de indivíduos ou eventos.” (MENDONÇA; 1983:26).

Neste sentido, é necessária a inserção de conteúdos que permita uma formação escolar diversificada aos estudantes. Para isso, os conteúdos escolares foram sistematizados em uma tríplice divisão entre conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.¹¹

Essa reflexão teórica sobre o que é ensinado e aprendido na Educação Básica, iniciada na monografia por meio do mapeamento conceitual, provocou outras indagações, uma vez que a pesquisa de conclusão de curso teve como recorte específico a análise conceitual do livro didático, provocou-me a inquietação sobre outros elementos que estão à disposição do aluno no livro didático de história para uma formação escolar, que fomentasse tanto desenvolvimento conceitual, quanto o desenvolvimento de outros tipos de conteúdos (procedimentais e atitudinais) relacionados ao conhecimento histórico.

Com a leitura do teórico alemão Jörn Rüsen¹² e de sua discussão sobre a formação histórica, encontrei um referencial teórico adequado que de certa forma convergia com a perspectiva de complexização dos conteúdos escolares proposta por Cool (2000) que permitiu um delineamento da problemática desta dissertação: quais as aproximações e distanciamentos entre os critérios de formação histórica que Rüsen apresenta no texto “O livro didático ideal” (2010) e os elementos que compõem uma coleção de livro didático distribuído pelo PNLD.

Para Rüsen, o livro didático de história deve fomentar o desenvolvimento da competência narrativa¹³. Diante disso, procuro saber: até que ponto uma coleção de livros didáticos que circula no Brasil¹⁴ dispõe ou não dos recursos ditos por Rüsen como sendo indispensáveis para ajudar o aluno a orientar-se temporalmente na vida prática, ou seja, constituir uma consciência histórica.

¹¹ Os conteúdos conceituais caracterizam-se pelos fatos (aspectos literais ou os dados brutos de uma determinada realidade) e os conceitos (instrumentos intelectuais que permitem interpretar os dados). (POZO, 2000:21). Já os conteúdos procedimentais relacionam-se a um agir e a um fazer consciente tanto dos objetivos a ser cumpridos, quanto das maneiras de alcançá-lo. (COOL; ENRIC, 2000:77). Enquanto os conteúdos atitudinais correspondem às atitudes que relacionam as formas de pensar, os aspectos afetivos e as formas de agir, articulando – os valores, as normas e os juízos como componentes fundamentais do conteúdo escolar. (SARABIA, 2000:124 – 125).

¹² Durante a realização da monografia tive contato com a obra de Rüsen, principalmente, sobre a definição de conceitos históricos, que interessava no momento. Posteriormente, ampliei a leitura de sua obra e conheci a discussão sobre formação histórica. A apresentação e discussão teórica do autor estão no capítulo 2 desta dissertação.

¹³ Abordaremos a competência narrativa no capítulo 2.

¹⁴ Realizei a seleção de uma coleção, ponto que será abordado no item 1.2.

Através dessa retrospectiva de pesquisas realizadas (representações, análise lingüística, mapeamento conceitual), quero demonstrar que esta nova problematização sobre o livro didático se estabelece como uma necessidade de melhor compreendê-lo e que de certa maneira está articulada aos estudos anteriores.

É interessante mencionar também que a própria construção desse objeto de pesquisa possui uma trajetória e um amadurecimento. Uma das preocupações ao utilizar a perspectiva teórica de Rüsen sobre o livro didático ideal era utilizá-la com ponderação, pois desejava evitar um uso fechado de suas formulações, no qual os aspectos que não se adequassem ao apresentado por ele poderiam ser vistos como equivocados. Sendo assim, o uso das idéias de Rüsen é percebido aqui como um parâmetro para problematizar o livro didático, e não é como uma “camisa de força”.

Para tanto, percebo e utilizo o texto “O livro didático ideal” pensando-o como um tipo ideal¹⁵, isto é, como “um modelo abstrato que quando usado como padrão de comparação, permite observar aspectos do mundo real de uma forma mais clara e sistemática”. (JOHNSON, 1997:240).

Tal comparação possibilita uma observação mais detalhada do objeto de análise (livro didático), mostrando as aproximações e os distanciamentos com o tipo ideal, entretanto sem a intenção de sobrepor a teoria ao artefato concreto. Max Weber destaca a importância de

sublinhar desde logo a necessidade de que os quadros de pensamento que aqui tratamos, ideais em sentido puramente lógico, sejam rigorosamente separados da noção do dever ser, **do exemplar**. Trata-se da construção de relações que parecem suficientemente motivadas para a nossa imaginação e, consequentemente, objetivamente possíveis, e que parecem adequadas ao nosso saber **nomológico** (WEBER, 2004, p. 107). (grifos nossos)

Neste sentido, é fundamental compreender que ao perceber o texto “O livro didático ideal” de Rüsen como um tipo ideal, não há atribuição de juízo de valor, ou seja, ideal não significa bom (exemplar), na verdade significa uma perspectiva teórica e abstrata que pode auxiliar na observação de um elemento palpável/real (nomológico).

Logo, o objetivo central desta dissertação é comparar o tipo ideal de livro didático (abstrato) apresentado por Rüsen com uma situação real que é uma coleção de

¹⁵ O conceito tipo ideal está relacionado diretamente à teoria do sociólogo alemão Max Weber.

livros didáticos que faz parte do PNLD (concreto). Sendo assim, a problemática é: quais os pontos de convergência e divergência entre a teoria rüseniana, no texto “O livro didático ideal” com uma coleção de livro didático História e Vida Integrada?

Acompanhando essa problemática central, outra inquietação emergiu tanto da necessidade de compreensão da teoria de Rüsen e dos seus usos, quanto para uma melhor fundamentação da utilização que aqui faço dela, que é: como os pesquisadores tem se apropriado da teoria de Rüsen no Brasil?

Sendo assim, para responder esses dois questionamentos, organizei a dissertação em três capítulos, o primeiro que se inicia neste tópico, intitulado **Trilhas e veredas da pesquisa – o livro didático em foco** que se preocupa com apresentação dos objetivos do trabalho, da fonte de pesquisa, da relação do trabalho com a linha de pesquisa e área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal da Paraíba.

O segundo capítulo denominado **Teoria da formação histórica de Jörn Rüsen** apresento a maneira que foi apropriada a teoria de Rüsen no Brasil por meio da análise de teses e dissertações que o utilizaram; junto a essa revisão de literatura, exponho alguns dos aspectos centrais de sua teoria.

O terceiro capítulo chamado **Análise da competência narrativa** expõe os resultados da análise da coleção de livro didáticos norteada pela perspectiva de Rüsen, que atribui ao livro didático a potencialização da competência narrativa por meio da competência da experiência (item 3.1), competência da interpretação (item 3.2) e da competência da orientação (item 3.3). É interessante ressaltar que ao mesmo tempo em que apresento os resultados do estudo, há indicações em cada item sobre o caminho teórico-metodológico utilizado para chegar às conclusões.

No próximo item do presente capítulo, discuto aspectos que envolvem o livro didático, seu conceito, sua importância, suas funções, as pesquisas que o utilizam como objeto, a dimensão mercadológica que o envolve - que está relacionada em parte com as políticas públicas de avaliação e de distribuição de material didático, realizadas pelo PNLD. Além disso, ponho em discussão o livro didático enquanto um elemento representativo da cultura histórica, essa apresentação será norteada a partir da coleção que será alvo da análise – “História e Vida Integrada”, de autoria de Nelson Pilletti e Claudino Pilletti.

1.2 Livro didático – escolha, conceito e importância

A coleção que selecionamos como fonte de nossa análise é História e Vida Integrada de Nelson Piletti e Claudino Piletti do PNLD¹⁶-2008. Ela foi selecionada a partir de alguns critérios gerais que estabelecemos:

- ✓ A coleção deveria ser destinada ao ensino fundamental dos anos finais;
- ✓ A coleção deveria fazer parte do PNLD;
- ✓ A coleção deveria ter permanecido em mais de uma edição do PNLD.

Quanto ao primeiro critério, relaciona-se com a percepção de que o ensino fundamental da 5^a à 8^a série¹⁷ é um dos momentos centrais para base histórica dos estudantes. Em relação ao segundo critério, refere-se à importância do PNLD que avalia e disponibiliza livros didáticos para todas as escolas públicas do país.

Já o terceiro critério, faz menção à relevância de que a coleção estudada na dissertação tenha ficado disponível aos estudantes, em diferentes edições do PNLD, o que demonstra tanto uma adequação regular da obra aos critérios do Guia do Livro Didático,¹⁸ quanto uma maior possibilidade de acessibilidade, pelos alunos, deste material em diferentes momentos.

No PNLD de 1999 esta coleção não apareceu no Guia de Livros Didáticos, mas nesse PNLD constou uma obra dos mesmos autores, denominada “História e Vida”, que possuía uma organização curricular dita convencional, que separava a História do Brasil da História Geral. No PNLD 2001, a coleção “História e Vida integrada” foi aprovada, pela primeira vez, permanecendo tanto no PNLD 2005 quanto no PNLD 2008, no formato integrado em que articula História do Brasil com a Geral.

¹⁶ Abordaremos os detalhes sobre o PNLD, mais adiante neste tópico.

¹⁷ Utilizaremos a nomenclatura da 5^a a 8^a série, uma vez que a coleção estudada utiliza tal termo, no entanto reconheceremos a nova nomenclatura que organiza o ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

¹⁸ O guia do livro didático criado em 1996, teve como principal objetivo garantir que obras sem erro chegassem aos estudantes. Para tanto, foi organizado uma estrutura para a avaliação das obras, e a publicação das resenhas sob a forma Guia de Livros Didáticos das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, para que os professores escolham que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (BRASIL, s.d (a)).

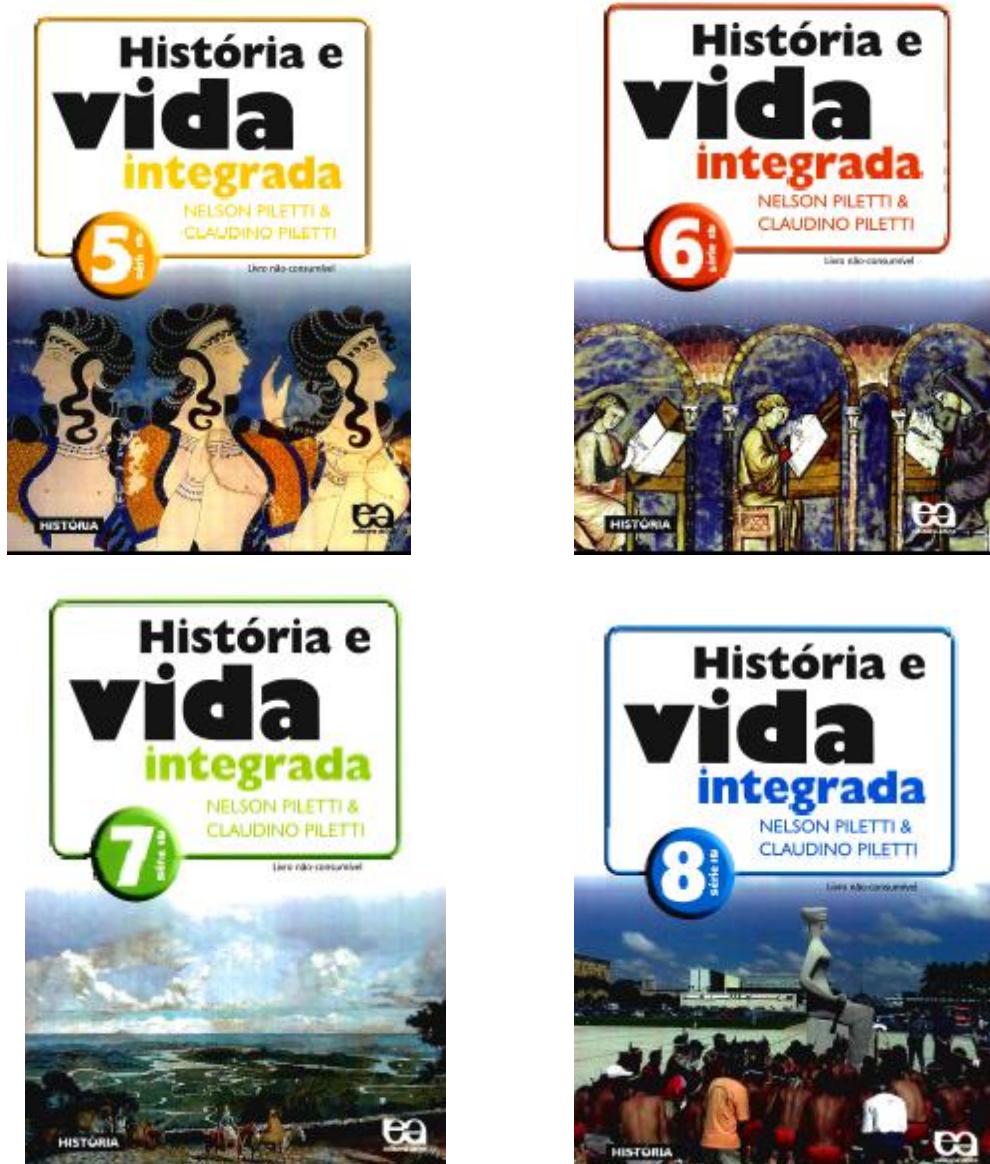
Assim, consideramos-a coleção representativa, da primeira década de 2000, pois, embora tenha passado por pequenas modificações ou adequações de um PNLD para o outro, elas foram mínimas, e não alteraram, substancialmente, a forma de apresentação e os conteúdos históricos. Assim sendo, diversos alunos em várias partes do Brasil tiveram, durante essa década, contato com a coleção História e Vida Integrada.

No último Encontro Nacional e Perspectivas em Ensino de História – ENPEH,¹⁹ no Grupo de Trabalho (GT) de livro didático, entre os trabalhos que analisaram manuais, a coleção mais citada nas diversas pesquisas foi a coleção “História e Vida Integrada”. Este dado corrobora com a importância de tal coleção, na medida em que diversos pesquisadores, em diferentes abordagens, a utilizam como alvo de seus estudos. Tal informação ajuda a justificar a sua escolha na presente dissertação. Através dessa coleção vamos problematizar alguns aspectos sobre livros didáticos que devem ser levados em consideração nas pesquisas que o utilizam como objeto/fonte.

Para compreendermos melhor a fonte de estudo, apresentaremos os seus autores, bem como a maneira como a coleção está organizada. Na Imagem 1, a seguir temos as capas da coleção aqui analisada, nova edição reformulada, de 2005:

¹⁹ Trata-se do IX ENPEH, realizado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em abril de 2011. Informações ver: <http://www.ixenpeh.ufsc.br/>. Acesso em: 20 jul. 2011.

Imagen 1 – Capas da Coleção História e Vida Integrada



Fonte: PILETI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005.

A coleção possui uma dupla autoria: Nelson Piletti e Cláudio Piletti. O primeiro graduado em Filosofia, Pedagogia e Jornalismo, professor de História, doutor e livre docente em História da Educação Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), foi professor na Faculdade de Educação da USP por quase 30 anos²⁰. O segundo, Cláudio Piletti é graduado em Filosofia e Pedagogia, professor de História, doutor em educação pela Faculdade de Educação da USP²¹.

20 Informações obtidas no Currículo Lattes, disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780764H6>. Acesso: 12 set. 2011.

²¹ Informações obtidas no próprio livro didático (nova edição reformulada, de 2005) em sua contracapa.

Nelson Pilleti possui diversas obras publicadas: Psicologia Educacional, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, Dom Helder Câmara - O Profeta da Paz, entre outros. Há também livros publicados junto com outros autores como - Toda História com Jobson Arruda, e as obras didáticas História e Vida, História e Vida Integrada e nos livros da área de educação: Filosofia e História da Educação e História da Educação de autoria compartilhada com Claudino Piletti.

Com a apresentação da autoria de nossa fonte de estudo, surge um questionamento: a não graduação em História dos autores (ambos formados em Pedagogia e Filosofia) da coleção didática prejudica a elaboração de um livro didático de história?

Para tanto, utilizaremos parte da discussão feita por André Mendes Salles que em sua dissertação de mestrado realizou uma entrevista com um dos autores da coleção didática - Nelson Piletti. Mendes afirma que o próprio Piletti reconhece uma dificuldade inicial para lidar com aspectos próprios do conhecimento histórico, por outro lado as formações em Pedagogia e em Jornalismo contribuíram para uma preocupação com o tipo de escrita e a compreensão do texto didático pelos alunos. (SALLES, 2011).

Logo, acreditamos que a graduação na área pedagógica, a pós-graduação na História da Educação e a própria prática na elaboração de textos na área de história, minimizaram a ausência de graduação em história, não desqualificando suas obras didáticas. Tal afirmação pode ser sustentada pelo sucesso editorial de tais autores e a permanência no mercado de seus livros didáticos por cerca de três décadas.

Uma observação se faz necessária em relação à questão autoral de livros didáticos, refere-se à profissionalização existente na produção desses livros, que vai além do autor em si, na medida em que existe uma equipe de consultorias responsável pela produção visual, revisão gramatical, elaboração das atividades, especialistas do conteúdo pedagógico, dos conteúdos conceituais específicos organizados pela editora.

Neste sentido alguns autores, tornam-se quase um nome na capa, sem ter uma relação direta com a construção da obra. Tal caso não se encaixa rigidamente na obra História e Vida Integrada, pois por meio da entrevista realizada por Mendes, percebe-se uma atuação dos autores com a construção do livro, juntamente com o desempenho da editora na elaboração dos diversos elementos do livro.

Outro ponto que queremos mencionar é a organização da coleção didática, ela possui uma sistematização curricular indicada no Guia do Livro Didático 2008 de História Intercalada, uma vez que a apresentação da História Geral, da história da América e a da história do Brasil, não se preocupa em estabelecer relações entre si, apenas alterna os assuntos de forma cronológica, no espaço.

Esta denominação História Intercalada aparece apenas neste Guia do PNLD - 2008, no mais recente Guia tal classificação não foi utilizada, preferindo a denominação de história integrada que é aquela que apresenta os conteúdos relacionando a História Geral, a História da América e a História do Brasil, com objetivo de estabelecer uma coerência no tempo e no espaço entre os assuntos abordados.

Tal forma de organização dos conteúdos diferencia-se da História Convencional, pois esse tipo de separa drasticamente a História do Brasil tratada na 5^a e 6^a série, e a Geral abordada na 8^a e 9^a série. Por último, a história integrada distancia-se da História Temática, pois esta é norteada por eixos temáticos que perpassa todo o livro. (BRASIL, 2007).

Os livros didáticos dos Piletti possuem seções fixas que dão um caráter coeso à obra. Os textos explicativos são permeados por atividades denominadas Discutindo o Capítulo, Oficina da História, Nossa Mundo Hoje, Fazendo a Síntese, Textos e Contextos, A História em Debate e As imagens Falam. As funções desempenhadas por cada elemento do livro didático são comentadas no Manual do Professor e podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1: Função das seções da coleção estudada

Seção	Função
Texto Explicativo	Apresentar informações sobre o tema a ser estudado.
Discutindo o Capítulo	Retomar as principais idéias do texto explicativo.
Oficina da História	Realizar atividades com fontes históricas.
Nosso Mundo Hoje	Estimular o aluno pensar o presente de maneira histórica.
Fazendo a Síntese	Sintetizar os pontos centrais abordados no capítulo.
Textos e Contextos	Estimular a leitura e interpretação de textos extraídos de outros livros, revistas e jornais.
A História em Debate	Realizar atividades com fontes e junto à realidade do aluno.
As Imagens Falam	Observar e interpretar as imagens.

Fonte: PILETTI, C.; PILETTI,N., 2005. p.7-8

Como podemos ver no Quadro 1, cada capítulo tem uma estrutura fixa, com cada seção desempenhando função específica. A coleção possui também glossário (ao final do livro para explicação de determinados termos), sugestões de leituras complementares e as referências bibliográficas.

A coleção está organizada da seguinte maneira. O livro da 5^a série ou 6^º ano possui 21 capítulos, distribuídos em 208 páginas que tratam, inicialmente, das especificidades do conhecimento histórico. Em seguida apresenta a origem da humanidade, as Civilizações da Antigüidade, incluindo as da África, concluindo com os impérios Bizantino e Islâmico.

Já o livro da 6^a série ou 7^º ano possui 23 capítulos distribuídos em 200 páginas que abordam do Feudalismo na Europa até a Sociedade Colonial no Brasil; O livro da 7^a série ou 8^º ano possui 23 capítulos distribuídos em 272 páginas que tratam do Absolutismo e Mercantilismo chegando à República Brasileira. Por último, o livro da 8^a série ou 9^º ano possui 24 capítulos distribuídos em 288 páginas, este começa com a Primeira Guerra Mundial e conclui com os desafios do mundo atual.

Sintetizando, a coleção possui textos (conteúdos com recortes temporais distribuídos pelos 4 livros), imagens, mapas e diversos tipos de atividades. Partindo

desses elementos, podemos pensar sobre o que faz coleção História e Vida Integrada uma coleção de livros didáticos? Ela é assim denominada uma vez que se encaixa na seguinte definição: são quatro exemplares

(...) impressos em papel, que veiculam imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejados, organizados e produzidos especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que têm a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009:14).

Neste sentido, percebemos que os livros didáticos possuem características específicas que os distinguem dos outros tipos de livros ou de outros recursos usados em sala de aula. Além disso, a relevância do livro no Ensino de História deve-se ao fato dele ser um mediador na transmissão e recepção do conhecimento histórico, constituindo-se como um recurso imprescindível no desenvolvimento das aulas de história, na seleção dos conteúdos e no planejamento anual dessa disciplina. (ARAÚJO, 2001; CHOPPIN, 2004).

Aqui analisaremos o livro didático enquanto elemento mediador da formação história, procurando testar o modelo ideal de livro didático proposto por Rüsen, nesta coleção avaliada e distribuída pelo PNLD. A partir desta problemática, o livro didático deixa de ser apenas um instrumento de ensino e aprendizagem da História (função referencial), e, torna-se um objeto/ou fonte da presente pesquisa que, por meio da análise, nos dará respostas aos nossos questionamentos (função documental). (CHOPPIN, 2004).

Além da função referencial e documental, Choppin ainda destaca outras duas funções dos livros didáticos, uma função ideológica, na medida em que o Estado percebe nos livros didáticos instrumentos para formação da nacionalidade e da identidade e, outra, instrumental, que enfatiza os elementos voltados para métodos de aprendizagem como a memorização. (CHOPPIN, 2004).

Retomando a função documental, podemos sintetizar as pesquisas mais recentes sobre o livro escolar de história nas seguintes perspectivas: as que o percebem como objeto material, constituído por um tamanho, cor, formato, e tipo de papel; ou ainda como transmissor de conhecimentos (por meio de textos, imagens e exercícios); bem como através de seu uso nas diversas situações escolares, pelo professor ou aluno, seja dentro ou fora da escola.

Existem, ainda, estudos sobre esse instrumento de ensino que o consideram como um produto editorial e mercadológico, o qual é constituído por um autor, uma editora e que se destina ao mercado. (BITTENCOURT, 2004).

Quando o livro didático é percebido como mercadoria? No caso da coleção aqui escolhida, ela torna-se mercadoria quando é produzida tendo em vista um mercado consumidor e se adéqua as demandas e exigências desse mercado. Esta percepção do livro como mercadoria amplia-se após a consolidação do PNLD, que se tornou o principal comprador de livros didáticos do Brasil, movimentando milhões de reais na avaliação, aquisição e distribuição desse material didático.

Embora existam políticas públicas que envolvem o livro didático que remontam ao governo de Vargas, é em meados da década de 1980, no contexto da redemocratização, que o PNLD emerge no atual formato e se consolida nas décadas seguintes como maior programa de compra e distribuição de livro didático do mundo. Em 1985, com Decreto nº 91.542, cria-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD possui certas etapas de funcionamento que podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2- Funcionamento do PNLD

Principais pontos	
1 – Adesão	Realizada pelas redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas do livro por meio de procedimentos específicos.
2 – Editais	Estabelecem os princípios que norteiam a inscrição do livro didático.
3 – Inscrições das editoras	Por meio dos editais são estabelecidos prazos para a inscrição das editoras interessadas.
4 – Triagem/ Avaliação	A triagem é a confirmação se as obras inscritas se enquadram nas exigências do edital e a avaliação é a análise dos livros por profissionais da educação.
5 – Guias do livro didático	Composto pelas resenhas dos avaliadores para subsidiar a escolha do professor.
6 – Escolha	É responsabilidade dos professores
7 – Pedido	A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet.
8 – Aquisição	O processo de negociação com as editoras.
9 – Produção	Fabricação dos livros didáticos
10 – Análise de qualidade física	Acompanhamento da produção verificação da qualidade
11 – Distribuição	Leva os livros diretamente da editora para as escolas
12 – Recebimento	A chegada dos livros às escolas

Fonte: BRASIL, s.d (b)

Em 1995, houve a retomada da universalização da distribuição de livros didáticos com a incorporação das “disciplinas de matemática e língua portuguesa”. Em 1996, iniciou-se a primeira avaliação pedagógica do livro didático, sendo publicado um “Guia de Livros Didáticos” de 1^a a 4^a série. Já o primeiro Guia do Livro Didático do Ensino Fundamental das séries finais foi realizado em 1999, nesse ano houve uma consolidação do Programa, que passou a avaliar, comprar e distribuir de forma regularmente livros didáticos de diversas áreas: alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia voltados para os alunos de 1^a a 8^a série do ensino fundamental. (BRASIL,s/d (b)).

Célia Cristina Cassiano, em sua tese intitulada “O mercado de livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital

internacional espanhol,” apresenta a transformação no Brasil da concentração das editoras por grupos familiares²² para o controle por grupos empresariais espanhóis. (CASSIANO, 2007).

No PNLD de 2008, o governo gastou 746,4 milhões na comprar de materiais didáticos, tal valor foi disputado por um grupo de 16 editoras, sendo que “quatro empresas (Moderna, FTD, Ática e Saraiva) dominavam 75% do mercado”, segundo os números do MEC à época. (CASSIANO, 2007).

Logo, essa dimensão do livro didático como mercadoria não pode ser relegada a um segundo plano, ela deve ser considerada e colocada em pauta nas discussões que envolvem o livro didático. No entanto, este mediador do ensino e aprendizagem comporta várias outras abordagens. Por exemplo, quando afirmamos que o livro didático de história é um dos responsáveis por possibilitar a aprendizagem histórica, constatamos que ele elabora e coloca a disposição dos alunos uma perspectiva dos homens no tempo, uma abordagem da história.

1.3 Livro didático e a Área de Concentração em Cultura Histórica

Para compreendermos a área de concentração e a relação com objeto de nossa pesquisa o livro didático de história, utilizamos as reflexões de Rüsen que afirma que a cultura histórica

(...) contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (...) La cultura histórica se refiere por tanto a una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como 'historia' en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad. (RÜSEN, 2009:2-6).

²² Vale a ressalva de que grupos familiares não significam dizer que se tratava de empresas pequenas. Editoras como Saraiva, FTD, Ática, Scipione, Moderna entre outras possuíam o domínio do mercado editorial brasileiro em grandes proporções. (CASSIANO, 2007).

Sendo assim, pensar cultura histórica é pensar na importância que a história tem na vida, seja a produzida nos meios acadêmicos e escolares, seja a utilizada cotidianamente por aqueles que percebem seu potencial na elaboração de argumentos como nos discursos políticos, na escrita de um romance, na construção de um filme, entre vários outros seguimentos.

Em recente palestra de abertura do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História realizado em 2012, o historiador Marcos Silva disse “a história é um tema para quem quer falar de história”, e complementa “a história é pra quem quiser, não é exclusividade do historiador”,²³, ou seja, existe um real interesse de muitas pessoas pela história, é neste âmbito em que observamos a história perpassando diversos locais (universidade, museu, escola, cinema etc) e sujeitos sociais (o jornalista, o romancista, museólogo, o turismólogo etc) que situamos a cultura histórica.

Além disso, Rüsen apresenta três dimensões da cultura histórica: a política, a estética e a cognitiva, na qual a “creación artística” refere-se à primeira, de la lucha política por el poder indica a segunda e “la investigación científico-académica” e “educación escolar y extraescolar” alude a terceira. (RÜSEN, 2009:2-6).

No entanto, Rüsen faz a ressalva que tais dimensões não podem ser pensadas em contraposição à outra, uma vez que na dimensão política devem estar presentes a estética e a cognitiva para que não haja uma politização exagerada; na dimensão estética também tem que estar presente a política e a cognitiva para que não exista uma estetização demasiada, que fique apenas no plano da contemplação e na dimensão cognitiva, ela deve estar relacionada ao político e ao estético para evitar o dogmatismo ideológico que pode emergir sobre falsa aparência de racionalidade. (RÜSEN, 2009).

Agora, relacionando tanto a definição de Rüsen, quanto as dimensões apresentadas por ele sobre cultura história com o nosso objeto de pesquisa da dissertação - o livro didático, podemos afirmar que ele é um exemplo singular de veiculação de uma cultura histórica, na medida em que ele é um símbolo de como

²³ Marcos Silva em tal palestra afirmou que embora a história seja pra quem quiser, o conhecimento histórico é do historiador, logo ele diferencia a história produzida pela academia, da história usada por quem assim desejar, pois a primeira tem embasamentos específicos, tem compromisso com a experiência e as fontes, ou como diz Jacques Le Goff “a história dos historiadores, a única que tem vocação científica”, já a segunda obedece a outros interesses que não o do conhecimento especializado, logo, por exemplo, uma ficção que utilize de temas históricos pode fazer uso da verossimilhança, porém não tem compromisso com a veracidade dos fatos, pois atende a outra instância do artístico.(Le Goff, 1990).

certos grupos sociais lidam, interpretam e apresentam seu passado nas relações com o presente e as expectativas de futuro.

E se relacionarmos o livro didático com as dimensões da cultura histórica, podemos perceber uma ênfase na perspectiva cognitiva já que se trata de um conhecimento histórico escolar, porém há uma dimensão política que não pode ser ofuscada já que a elaboração e a circulação de livros didáticos passam por políticas públicas que envolvem avaliação, interesses de mercado, escolhas dos professores, entre vários aspectos. (RÜSEN, 2009).

Há ainda a dimensão estética que está presente na medida em que esse caráter é intrínseco a todos os textos historiográficos, mas não um estético no sentido de ficção, pois quando a criatividade está pautada na experiência histórica jamais poderemos falar em ficcionalização, portanto o livro didático contempla as três dimensões da cultura histórica. (RÜSEN, 2009).

É importante ressaltar que o livro didático se coloca no limite entre o mundo acadêmico e a vida cotidiana. O manual escolar, embora seja escrita da história, não é situado entre as grandes obras historiográficas, não fazendo parte, portanto, da cultura historiográfica em sentido restrito. No entanto, enquanto representante da cultura histórica o livro didático distancia-se de outras instâncias da cultura histórica como um filme, um documentário, um romance histórico que também produzem visões do passado, porém não se exige deles um compromisso com a verdade histórica ou com historiografia, da mesma forma que cobrado para os livros didáticos.

Se por um lado a distinção entre o livro didático e as outras formas de cultura histórica é o critério de verdade, pois é indispensável a referência à experiência, por outro é importante ressaltar que o que as aproxima, fazendo-as receber a denominação de elementos da cultura histórica são os usos do passado, situados no presente tendo em vista o futuro, em forma de narrativa.

É necessário compreender as especificidades do livro didático enquanto elemento da cultura histórica e suas relações com o mundo acadêmico. Ele está sempre no limite entre a exigência dos historiadores na academia, dos professores na sala de aula, dos pesquisadores que apontam a falta ou não do acompanhamento das novas tendências historiográficas e a percepção das singularidades ou mesmo de certa autonomia que conhecimento histórico escolar possui.

Um elemento que corrobora com a importância do livro didático enquanto fomentador de uma concepção sobre a História apresentada à sociedade são as polêmicas, que ora por outra surgem na imprensa, envolvendo os textos escolares, os quais apontam uma falha, um uso ideológico, uma imagem inapropriada e colocam em cheque certos conteúdos e abordagens.

Para exemplificar citaremos dois casos: o primeiro trata-se do livro didático - História Crítica de autoria de Mário Schmidt. Em 2007, Ali Kamel no Jornal O globo publicou um artigo de opinião denominado “O que ensinam às nossas crianças” no qual fez uma crítica veemente ao livro didático de Schmidt, que segundo Kamel apresentava uma perspectiva ideológica de esquerda, anticapitalista e a favor do socialismo. Tal artigo teve bastante repercussão: de um lado pessoas favoráveis ao dito por ele, de outro lado pessoas que questionaram se o próprio texto de Kamel não seria tão ideológico por uma defesa do capitalismo e uma visão de direita, quanto o que era afirmado por ele sobre o livro didático. (KAMEL, 2007).

Houve também um artigo, intitulado “A história como ela é”, de Ana Paula Sousa, publicado na revista Carta Capital, no qual fez uma análise tanto do texto Kamel quanto uma sensata apresentação de aspectos que envolvem a avaliação, a distribuição e o mercado editorial de livro didático no país, demonstrando que entender a complexidade que envolve esse material escolar vai além de abrir um ou mais capítulos do livro didático e selecionar os trechos fora do contexto para corroborar uma determinada tese. (SOUZA, 2007).

O segundo exemplo refere-se ao livro didático do 4º ano (3º série) da coleção Projeto Araribá, que apresentava uma imagem sobre os indígenas de uma cena de empalamento “um suplício antigo que consistia em introduzir em um condenado, pelo ânus, uma estaca aguda que atravessava os órgãos até chegar à boca.” Segundo a matéria realizada pelo Jornal O Dia, a imagem deixou os pais perplexos por considerarem inadequada para um público infantil. Já a editora Moderna argumentou que a gravura deveria ser observada em seu contexto histórico, porém comprometeu-se em retirá-la nas edições posteriores do livro didático. (BARROS, 2009).

É importante observar nessas críticas realizadas sobre os livros didáticos é que, ao mesmo tempo em que realizam um julgamento, eles legitimam e reforçam o manual escolar como uma autoridade dentro da cultura histórica geral, responsável pela elaboração de certa visão da História que possui respaldo social. Neste sentido, a

visão do jornalista no primeiro caso, a perplexidade dos pais e para os que concordam/discordam deles, mesmo que não aceitem determinada abordagem ou escolha de certa imagem, percebem a relevância que o livro didático possui para formação histórica dos alunos, desse modo as críticas não constituem uma negação, mas sim uma validação da relevância do conhecimento histórico escolar para sociedade.

Por último, devemos mencionar o duplo direcionamento existente entre o livro didático e a cultura histórica, uma vez que o livro didático é pensado como um produto da cultura histórica ao mesmo tempo em que pode ser colocado como um produtor, ou seja, como um meio que possibilita aos alunos constituírem uma cultura histórica. (FREITAS, 2011).

Percebendo as especificidades do livro didático no conjunto de outras representações da cultura histórica, bem como a relação específica que ele mantém com o mundo acadêmico e considerando essa dupla função de agente e de resultado que esta dissertação pretende contribuir com a Área de Concentração – Cultura Histórica.

No próximo item situamos a presente pesquisa no conjunto de pesquisas realizadas neste Programa de pós-graduação e sua Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos.

1.4 Livro didático e a Linha de Pesquisa Ensino de História

O Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB), por meio da Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, permitiu o desenvolvimento da presente dissertação em um mestrado em História.

A linha de Pesquisa possibilita estudos sobre a disciplina História em seus três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior, incluindo estudos, sobre a articulação entre o conhecimento histórico acadêmico e escolar). Além disso, permite estudos que partem de uma percepção sobre o ensino de história que vai além dos

“muros da escola/universidade”, na medida em que acredita que os saberes históricos estão difundidos fortemente na sociedade e que nem sempre há uma interferência direta de professores e historiadores na veiculação e difusão desses saberes.

Com a intenção de compreender de que maneira o presente trabalho dissertativo pode contribuir para o fortalecimento da Linha e identificar os trabalhos desenvolvidos sobre os quais podemos dialogar, observamos o conjunto de dissertações apresentadas no Programa de Pós-Graduação. Entre as 66 dissertações defendidas²⁴, 45 referem-se à linha de Pesquisa em Ensino de História e Saberes Históricos, podemos organizar tais pesquisas em três grupos.

O primeiro grupo, com 29 dissertações, é o mais genérico, constituído por trabalhos bastante diversificados, que enfatizam a perspectiva dos saberes históricos, entre os quais podemos destacar algumas temáticas: arte (barroca, paraibana), cinema (produção, nordeste, indígenas), cultura histórica (sobre um político, os holandeses, rei do cangaço), festa (popular, religiosa,), mulher (representação), historiografia (Thompson, Annales), literatura (Machado de Assis, Guimarães Rosa) e memória (revolução de 30, guerrilha, grande guerra), linguagens (mídia, revista em quadrinhos) entre outros.

No segundo grupo identificamos oito estudos que exploram a linha de pesquisa através da História da Educação. Destacam-se temáticas sobre a instrução pública, projeto pedagógico jesuítico, educação infantil, instrução de mulheres, ensino de ofício, projovem urbano, festas escolares, grupos escolares.

Quanto ao recorte temporal, há trabalhos sobre o século XVI, sobre o século XIX e na primeira metade do século XX e início do século XXI. Em relação ao recorte espacial, o mais enfatizado foi a Paraíba (Paraíba do Norte, Campina Grande). Entre as fontes utilizadas ressaltam-se: auto, poesia, sermão, decreto, biografia, jornal, carta coletiva, entrevista oral, discurso, relatório, regulamento, ofício, mapa.

Já o terceiro grupo reúne oito dissertações que apresentam uma discussão mais estreita com o campo de estudo sobre o Ensino de História. Temos por um lado duas pesquisas que se referem à educação patrimonial, outras duas que tratam do curso superior de História e uma que aborda a inserção da história das mulheres na Educação Básica e outra que se refere à relação do movimento negro e o ensino de história.

²⁴ Os dados foram retirados do sitio do programa, acesso 20 nov. 2011, em tal data todas as dissertações referentes à turma de 2010 foram defendidas.

Quanto ao recorte temporal, identificamos um predomínio de pesquisas sobre o século XX (terceiro quarto de século e ultimas décadas) e sobre o início do século XXI. Já em relação ao recorte espacial, destaca-se a Paraíba (João Pessoa e Cajazeiras) e Rio Grande do Norte. Quanto às fontes podemos citar a memória (história oral), anais, relatório, parecer, resolução, lei, currículo, constituição, decreto, cartas, partilhas e boletim informativos.

Por outro lado, temos duas dissertações que discutem problematizações sobre o livro didático de história, uma intitulada “A Cultura Histórica Iluminista: entre o projeto político e o livro didático”, realizada por Paulo André Batista Miranda e outra denominada “A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo”, de autoria de André Mendes Salles. (MIRANDA, 2011; SALLES, 2011). Tais estudos são os que mais se aproximam da presente pesquisa ao problematizar o livro didático de história enquanto objetivo de pesquisa destacando sua relevância entre as pesquisas sobre Ensino de História.

Diante desse olhar sobre a produção da Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, percebemos um predomínio com 64% das dissertações relacionadas ao ensino de história a partir da concepção ampla relacionada à ideia de saberes históricos, enquanto apenas 36% referem-se a aspectos educativos formais, sendo 18% História da Educação e 18% de pesquisas em ensino de história.

Se compararmos as pesquisas até então desenvolvidas neste Programa com os estudos sobre ensino de história realizado no Brasil, desde a constituição e consolidação dessa área de pesquisa, observaremos o quanto este debate neste mestrado em História ainda está em processo de consolidação, até mesmo pelo pouco tempo de instalação do programa, criado em 2005.

Contextualizando a contribuição do Programa, com o conjunto das pesquisas já realizadas nessa área, podemos citar a professora Margarida Dias de Oliveira (2003), na tese intitulada “O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História),” que apresenta no primeiro capítulo “O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil” os meandros da formação do campo de estudos sobre o ensino de história. (OLIVEIRA, 2003).

Ela afirma que o ensino de história era percebido “até a década de 60, como área de formação, não como objeto de pesquisa”. (OLIVEIRA, 2003:38). Só nas décadas seguintes que se iniciou uma problematização sobre o ensino de história. Nos

primeiros trabalhos predominaram discussões sobre experiências em sala de aula, já na década de 1990 novas perspectivas foram incorporadas a este campo de pesquisa, com discussões sobre currículo, livro didático e formação de professor.

Sendo assim, houve, nos últimos anos, a superação de enfoques exclusivamente pedagógicos, existindo a incorporação de novos elementos, como o aumento da quantidade de fontes, a introdução de novas maneiras de tratar essas fontes, bem como a incorporação de novos suportes teóricos. Desse modo, os pesquisadores sobre o ensino de história percebem nas atividades escolares que envolvem a disciplina história um campo bastante amplo e que desperta múltiplos olhares, mas que ainda não são explorados exaustivamente.

Há uma produção atual, bastante relevante que merece ser ressaltada. Para tanto, citaremos os Simpósios temáticos do IX - ENPEH de 2011²⁵, como um termômetro das preocupações mais recentes sobre essa área de estudo, são elas: as novas tecnologias e linguagens, diversidade cultural, cultura escolar e saberes, práticas de memórias, história da história ensinada, currículo e práticas escolares, formação de professores, ensino de história nas Américas, e história nas séries iniciais. Além disso, podemos acrescentar a preocupação com patrimônio histórico, história local e aprendizagem histórica.

É importante mencionar também o artigo produzido por Margarida Dias de Oliveira juntamente com Aryana Costa, denominado “O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá”²⁶. (COSTA; OLIVEIRA, 2007:155). Neste trabalho elas não só apresentaram uma caracterização sobre a Área de Ensino de História nos últimos 50 anos, mas também sinalizaram para a principal tendência nos estudos sobre o ensino de história que são as pesquisas sobre como a consciência histórica é formada. Temática esta que, segundo as autoras, constituirá o centro do debate e discussões no Ensino de História nos próximos anos.

Enfim, após a apresentação tanto dos estudos na Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos quanto das principais perspectivas de estudos em âmbito

²⁵Informações retiradas da seção Grupo de Trabalho. Disponível em:
In:http://www.ixenpeh.ufsc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=124
Acesso em: 10 de out de 2011

²⁶ Artigo trata-se não só de uma confirmação quanto de uma atualização das idéias apresentadas anteriormente na Tese de doutoramento de Margarida Dias de Oliveira.

geral sobre Ensino de História, podemos chegar a um indicativo. Mesmo com a incorporação da discussão sobre ensino de história em mestrados em História possibilita aos profissionais da área assumir a responsabilidade de problematizar sobre este campo, podemos afirmar que tal debate, ainda vai ser consolidado, no entanto, a abertura existente já é um importante avanço.

Logo, a presente dissertação, ao discutir o livro didático de história sob a luz da teoria da história de Rüsen, pretende ampliar o debate sobre o ensino de história voltado para educação elementar no PPGH da UFPB, reafirmando a importância de se solidificar tal discussão.

No próximo tópico deste capítulo apresentaremos as justificativas da pesquisa, apontando o porquê do uso da teoria de Rüsen e apresentando o porquê estudar uma coleção didática do PNLD.

1.5 O porquê Rüsen e o porquê do PNLD? – justificativas da pesquisa

A justificativa da presente pesquisa se fundamentou em duas questões. A primeira: por que estudar a teoria de Jörn Rüsen? A segunda: por que analisar uma coleção do PNLD?

A primeira justificativa se fundamenta na pertinência da discussão que Rüsen realiza, pois ele faz uma reflexão partindo da epistemologia da História, em que ele coloca na mesma matriz disciplinar da ciência, a exposição sobre a formação histórica. Ele apresenta de maneira sistematizada a integração do ensino de história como parte integrante da teoria de história, indicando a responsabilidade dos profissionais da história de lidar com as funções sociais da história. Além disso, não podemos deixar de situar a apropriação que a teoria de tal autor vem recebendo no Brasil na primeira década do século XXI²⁷.

A segunda justificativa está embasada na relevância do PNLD e na compreensão de como vem se organizando o ensino de história na primeira década do

²⁷ Trataremos no próximo capítulo, tanto dessa apropriação da teoria de Jörn Rüsen em teses e dissertações, quanto apresentaremos alguns elementos de sua teoria, capítulo que demonstra a repercussão do autor no Brasil, e a apropriação feita de sua obra.

século XXI²⁸, na medida em que tal Programa tem influência nas obras didáticas que chegam à sala de aula, uma vez que, ele se coloca como filtro que só permite chegar aos alunos as obras adequadas aos critérios por ele estabelecidos, logo estudar uma coleção didática de tal programa nos permite observar alguns indícios²⁹ de como o material didático está sendo organizando através de políticas públicas.

A questão que surge é – o PNLD interfere ou acrescenta ao debate sobre as finalidades do ensino de história? Para tanto, procuramos observar edital de convocação³⁰ para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5º a 8º série. De acordo com o edital³¹ realizado em 2005, para o Guia 2008, o objetivo do ensino de história é

(...) possibilitar que o **aluno aprenda a pensar historicamente**, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade. A História é um processo de compreensão humana das diferentes e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente. (BRASIL, 2005:46). (grifo nosso).

O interessante nesta parte grifada da citação é que ela não havia aparecido no Edital de 2002, surgiu pela primeira vez no de 2005, e foi bastante enfatizada no de 2008 com a seguinte frase “o pensar historicamente é objetivo central do ensino de história”. O que nos mostra uma preocupação em destacar a relevância do aluno de

²⁸ Inicialmente construímos um capítulo discutindo os objetivos do ensino de história no Brasil partindo do século XIX, porém percebemos que tal histórico, mesmo se tratando de uma discussão relevante e fundamental, ao recuar mais de 200 anos, desvia da foco de nosso trabalho, por isso optamos por recortar a parte que contribui diretamente com o nosso estudo que trata do PNLD, e publicar em outra oportunidade os objetivos do ensino de história do século XIX a década de 1990, de tal maneira acreditamos que a pesquisa ganha mais consistência.

²⁹ Enfatizamos que são indícios que nos permitem refletir e discutir o assunto, porém não podemos e não é nossa intenção generalizar, pois uma coleção não reflete o PNLD, é apenas um pretexto para debatê-lo.

³⁰ Edital de 2005 tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências adequadas aos alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, observadas as condições e as especificações nele constantes e em seus anexos.

³¹ Os editais são elaborados com três anos de antecedência do Guia do PNLD, logo o edital de 2002 refere-se ao Guia de 2005, o edital de 2005 refere-se ao Guia 2008 e o edital de 2008 refere-se ao Guia de 2011.

pensar de acordo com o conhecimento histórico. Todo o restante da citação aparece subordinado a este princípio central. (BRASIL, 2008).

Os editais não realizam uma discussão aprofundada sobre os objetivos do ensino de história, pois não são suas pretensões. Eles deixam evidente o que estão considerando como objetivo do ensino de história e apresentam critérios básicos da avaliação do livro didático. Todos os critérios estabelecidos seriam meios para se atingir a finalidade central.

Em outras palavras, os critérios de exclusão (correção de conceitos e das informações, coerência e adequação metodológica, respeito aos princípios éticos, ausência de erros de impressão e revisão) e os critérios de qualificação (atualização pedagógica, historiográfica, explicitação da opção metodológica, problematização do passado e do presente, relação com a realidade do aluno, adequação à capacidade cognitiva, evitar estereótipos, discussão de fontes históricas, uso diversos de autores, problematização das imagens, mapas e legendas devem respeitar as convenções cartográficas) permitiriam que chegassem à sala de aulas livros e que possibilitariam aos alunos pensar historicamente. (BRASIL, 2005)

Neste sentido, podemos dizer que o PNLD interfere e acrescenta elementos ao debate sobre as finalidades do ensino de história ao avaliar as obras didáticas, definindo critérios que evitem materiais didáticos de má qualidade, e exigindo elementos que o tornarão mais qualificados para formação histórica dos alunos, além disso, identificamos que esse instrumento de avaliação não é algo inerte e descolado da realidade. Ele está inserido nos anseios de setores da sociedade (indígenas, negros, homossexuais entre outros) e nas discussões sobre ensino de história podendo ser modificado de acordo com essas necessidades.

Em suma, é importante salientar que o PNLD fomenta a discussão, mas que também não a resolve, pois é um debate que dificilmente se encerrará, porque pensar o ensino de história é pensar em um movimento de constante (re)construção, (re)invenção da qual fazem parte os pesquisadores, teóricos, os alunos, os professores, os pais, enfim a sociedade que a todo momento (re)afirma a relevância do conhecimento histórico escolar.

Considerando que o debate sobre as finalidades básicas do ensino de história está aberto, a problematização sobre a perspectiva teórica de Rüsen acerca das competências necessárias para formação história é pertinente à medida que afirma que

aprender história é constituir identidade e consciência história. E tal afirmação caracteriza-se como coerente e adequada, constitui um arcabouço teórico que possibilita pensar a organização do ensino de história no Brasil. Não significa que seja a única resposta possível ou que temos que necessariamente adotá-la e defendê-la, mas não podemos negar a pertinência e a possibilidade de estudos a esse respeito, principalmente quando há uma indefinição a esse respeito.

Talvez seja por essa razão que Rüsen vem sendo apropriado e utilizado, seja por professores do ensino superior ou da educação básica, em seu cotidiano (muitas vezes quando indagados por algum estudante: “pra que serve a história?”), seja por pesquisadores que veem nessa teoria um arsenal relevante para pesquisa, e são tais argumentos que justificam o presente trabalho.

No próximo capítulo, apresentamos uma radiografia das pesquisas que se apropriaram de algum aspecto da teoria de Rüsen, procurando compreender as dimensões que o uso deste teórico teve nas pesquisas em ensino de História no Brasil. Por meio dessa radiografia das teses e dissertações defendidas que utilizaram Rüsen, situaremos a especificidade desta dissertação dentre os variados estudos que abordam a Teoria da História de Jörn Rüsen.

2. TEORIA DA FORMAÇÃO HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN

2.1 Usos e apropriações da teoria da história de Rüsen

No início do século XXI apareceram no Brasil às primeiras traduções da obra de Jörn Rüsen, que até então era apenas conhecida de um restrito público de especialistas. Com o passar dos anos, as leituras de alguns de seus textos, em cursos de graduação e pós-graduação, permitiram o conhecimento de um autor relevante para pensarmos várias questões, entre as quais o ensino de História. Nos anos subsequentes, algumas pesquisas passaram a incorporar suas formulações teóricas como uma referência significativa e o interesse pela sua obra tem sido crescente.

Assim sendo, para compreendermos como a teoria de Rüsen³² vem sendo utilizada e apropriada no Brasil realizamos uma revisão de literatura que foi organizada metodologicamente da seguinte maneira: em primeiro lugar pesquisamos em bancos de teses e dissertações utilizando como palavras-chave: consciência histórica, formação histórica, Didática da História, Educação Histórica e Jörn Rüsen.³³

Em segundo lugar, após reunirmos as teses e dissertações (total de 26 trabalhos), construímos um quadro geral com o nome da pesquisa, o autor, o orientador, o vínculo do Programa de Pós-Graduação, a instituição, o tipo do trabalho e o ano, que pode ser visualizada no Apêndice B.

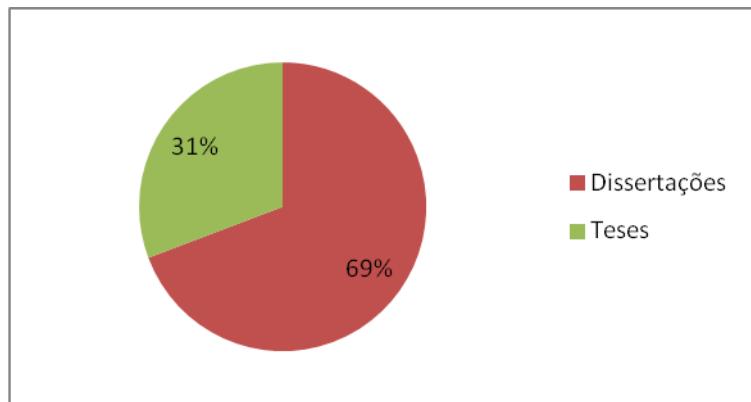
Em terceiro lugar, realizamos a leitura dos trabalhos, norteada por uma ficha que, além dos elementos descritivos citados, anteriormente, guiava uma caracterização dos trabalhos quanto à temática, o objetivo, o referencial teórico, a metodologia, as fontes, as conclusões e as palavras-chave das pesquisas – a ficha pode ser visualizada no Apêndice C.

Das 26 pesquisas identificadas, 18 são dissertações e 8 teses, conforme o Gráfico 1:

³² Teoria apresentada no próximo item.

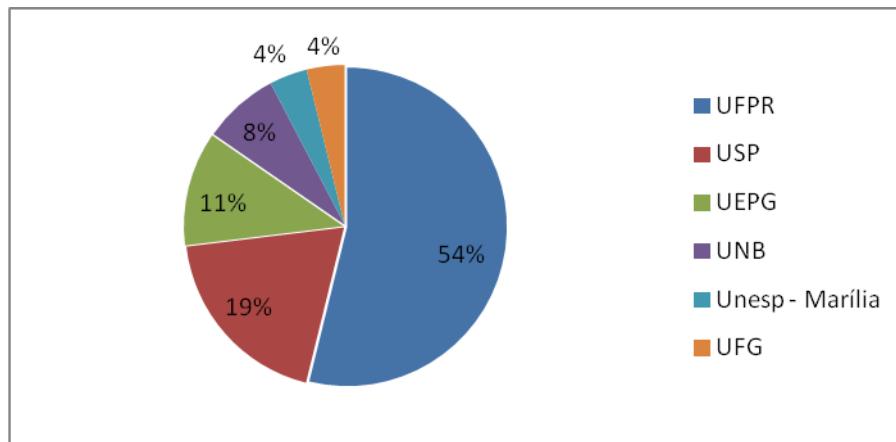
³³ Esta revisão de literatura utilizou como ferramenta a internet para pesquisar teses e dissertações. Devemos considerar que nem todas as universidades disponibilizam sua produção acadêmica através desse meio, e nem podemos garantir que elas tenham uma atualização regular, logo este levantamento não pode ser considerado o total de trabalhos na área, mas sim uma mostra pertinente que nos possibilita encontrar alguns indícios da utilização da obra de Jörn Rüsen. Levantamento feito entre junho e setembro, 2011, revisado em maio de 2012.

Gráfico 1 – Tipo de pesquisas



Quanto às instituições, houve predominância de trabalhos realizados na Universidade Federal do Paraná – UFPR (14), seguido pela Universidade de São Paulo – USP (5), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG com (3) e Universidade de Brasília – UNB (2), além de duas instituições Universidade Estadual Paulista – Unesp–Marília e Universidade Federal de Goiás – UFG, que aparece cada uma com um trabalho, como podemos visualizar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Instituições das Teses e Dissertações



A concentração de trabalhos na UFPR indica o peso que a perspectiva teórica de Rüsen tem no Programa de Pós-graduação em Educação da instituição, porém se observamos os nomes dos orientadores, percebemos que a mesma orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt está presente em praticamente todos os trabalhos (13 dos 14), o que demonstra que há um grupo de pesquisa específico, que se

apropria com frequência do referencial de Rüsén. Não há um uso generalizado na instituição, porém a quantidade de pesquisas revela, ao mesmo tempo, que tal grupo é forte e tem relevância. Trata-se do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica³⁴ coordenado pela professora anteriormente citada.

Mesmo em menor percentagem, percebemos que a utilização da obra teórica de Rüsén não se restringe a uma única instituição. Houve apropriações em pelo menos três regiões diferentes do país: no sul (UFPR e UEPG), no sudeste (USP, Unesp-Marília) e Centro-oeste (UNB, UFG), o que demonstra que o uso de sua perspectiva teórica não é um fator isolado, pois sua teoria é lida, discutida e utilizada em diferentes lugares. Quanto às orientações verificamos a recorrência do mesmo orientador por instituição, assim temos:

Quadro 3- Quantidade de orientação por instituição

Instituição	Orientador	Quantidade de orientação
UFPR	Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt	93%
UEPG	Luis Fernando Cerri	100%
USP	Kátia Maria Abud	60%
UNB	Estevão C. de Rezende Martins	100%

Indicamos no Quadro 3 apenas os pesquisadores que fizeram mais de uma orientação relacionada à perspectiva de Rüsén, o que podemos perceber é que se fôssemos interpelados sobre os estudiosos a cerca a teoria da História de Jörn Rüsén no Brasil, citaríamos, necessariamente, estes orientadores listados, entre eles. Com destaque para Maria Auxiliadora Schmidt, pela quantidade de orientações realizadas, e

³⁴“Segundo o site do grupo: O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997. Preocupam-se com a educação histórica, com o foco na construção dos saberes históricos em alunos e professores; com a construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos, com a constituição do código disciplinar da História, com currículo, manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas de ensino. Além disso, o grupo interessa-se por pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores.” Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/paginas.php?pagina=historico> Acesso em 10 ago. 2011.

para Estevão Martins³⁵, responsável pela tradução da trilogia³⁶ de Teoria da História deste autor, ambos, juntos com Isabel Barca, responsáveis pela publicação do livro Jörn Rüsen e o ensino de História, lançado em 2010.

Em relação ao vínculo departamental na pós-graduação dos trabalhos estudados, percebemos que 23 trabalhos (88%) estão vinculados a programas de Educação, sendo que todos os estudos que utilizam Rüsen na sua perspectiva da formação histórica localizam-se nesses programas. Apenas três pesquisas (12%) estão relacionadas a programas de História, e se apropriam da teoria de Rüsen para aplicação da matriz disciplinar, em que não enfatizam elementos da didática da história, só aspectos relacionados à historiografia.

Um elemento que é interessante destacar é o ano de defesa desses trabalhos, o mais antigo 2004 e o mais recente em 2011. Conforme a seguir.

Quadro 4 – Ano de defesa

ANO	QUANTIDADES DE TRABALHOS
2004	2
2005	1
2006	3
2007	6
2008	5
2009	6
2010	2
2011	1

³⁵ Estevão Rezende traduziu o primeiro e terceiro volumes da trilogia e fez a revisão técnica do segundo. Foi um dos organizadores do livro sobre ensino.

³⁶ Esta trilogia será discutida no item 2.2

Tais dados indicam que a influência das ideias de Rüsen em trabalhos de pós-graduação acontece ao longo dos anos 2000, com ênfase na segunda metade da década. É interessante mencionar que obras de Rüsen foram traduzidas, a partir do início dessa década, quase que concomitantemente, aconteceram as incorporações dessas ideias em pesquisas no Brasil, como indica o Quadro 4.

O primeiro livro da trilogia do autor traduzido para língua portuguesa data de 2001, o segundo e o terceiro foram publicados em 2007. Porém, muitos textos relacionados à discussão de sua teoria já circulavam de forma avulsa, com traduções pessoais, ou textos em espanhol, inclusive, o que trata sobre a formação histórica e o livro didático.

Assim sendo, podemos afirmar que os usos e apropriações da abordagem teórica de Rüsen no Brasil são um fenômeno do século XXI. Diante dessa constatação, podemos afirmar que antes dos anos 2000 a presença desse teórico é praticamente irrelevante, e que, obviamente, ele não influenciou nem no plano acadêmico, nem em propostas curriculares do século XX.

No entanto, para o século XXI, pelo menos essa primeira década, pensar o ensino de História passa por uma reflexão sobre a obra de Rüsen devido a essa influência, uso e apropriações de sua teoria. Não queremos dizer que o ensino de história hoje em dia, no âmbito da sala de aula, de materiais didáticos ou da formação do professor seja pautado nas formulações desse autor, pois seria uma inverdade, mas que suas reflexões, nesta primeira década do século XXI, têm relevância crescente pela recepção e uso em pesquisas, e, não devem ser ignoradas.

Após essa identificação dos trabalhos pesquisados, apresentaremos agora os resultados obtidos com o preenchimento da ficha (Apêndice C)³⁷. Quanto às temáticas, realizamos um agrupamento entre tipos de pesquisas que se assemelhavam para a melhor exposição dos dados. Destacamos oito temáticas gerais: consciência histórica e a narrativa (2), consciência histórica e cidadania (2), didática da história (2), professores e formação de professores (2), matriz disciplinar Jörn Rüsen (3), conceitos históricos (4) consciência histórica, identidades e representações (6), linguagens, atividades extraclasse e materiais didáticos (5).

³⁷ Todos os dados apresentados neste item se referem às teses e dissertações descritas no Apêndice A, optamos por não colocar as referências no corpo do texto para deixá-lo mais leve, porém os créditos das informações apresentadas aqui são dos seus respectivos autores.

Discorremos sobre os objetivos seguindo essa categorização temática, conforme o Quadro 5 .

Quadro 5 – Objetivos dos trabalhos por temática

Temática	Objetivo Genérico
Consciência histórica e a narrativa	Estudar a narrativa histórica que os alunos produzem, percebendo-a como fundamental para aprendizagem histórica.
Consciência histórica e cidadania	Compreender/avaliar a ideia de cidadania dos professores.
Professores, formação de professores	Compreender os tipos de consciência histórica dos professores e dos alunos do curso superior de história.
Didática da História	Identificar/analisar aspectos da disciplina Didática da História por meio, principalmente, de manuais voltados à formação de professores;
Matriz disciplinar Jörn Rüsen	Aplicar a matriz disciplinar de Rüsen em obras de caráter historiográfico.
Conceitos históricos	Analizar as ideias (de alunos, professores) sobre conceitos Históricos, com destaque para os conceitos substantivos (África, Descobrimento do Brasil e Ditadura Militar).
Consciência histórica, identidades e representações	Estudar/compreender a construção da consciência histórica (em alunos, professores) por meio de relações com as representações sociais e constituição de identidades.
Linguagens, atividades extraclasse e materiais didáticos	Entender as ideias históricas dos alunos a partir de materiais didáticos (livro didático, caderno escolar), através de linguagens (música e quadrinhos) e atividades extraclasse (visita a museus).

De maneira geral, os objetivos giram em torno de como os alunos e professores pensam a história, enfatizando aspectos diferentes que fazem parte das aulas. Interessante perceber que esse agrupamento temático dos objetivos nos ajuda a melhor visualizar os trabalhos, porém não dilui as especificidades de cada pesquisa, além de demonstrar que há aproximações, mas também distanciamentos entre trabalhos desenvolvidos em instituições diferentes que, no entanto, problematizam aspectos em comum.

Por exemplo, na temática consciência histórica e cidadania, um dos trabalhos foi publicado em 2006 pela UFPR e trata-se de uma dissertação, já a outra pesquisa foi uma tese defendida em 2007 na USP, no entanto, ambos, por caminhos diferentes, querem compreender/avaliar a percepção dos professores sobre a ideia de cidadania.

Em relação à metodologia empregada nos trabalhos, destacamos a preferência por alguns procedimentos de pesquisa, como podemos ver a seguir:

Quadro 6– Procedimentos Metodológicos

Procedimentos metodológicos	Recorrência
Entrevista	4
Questionário	9
Observação etnográfica	2
Observação Participativa	1
Mapas conceituais	2
Diário de Campo	1
Gravação de aula	1
Análise de materiais didáticos e outros recursos	5
Análise de documentos oficiais	4
Análise de obras historiográficas	3
Análise de manuais de formação de professores	2
Paradigma Indiciário	1
Discussão em grupo (ou grupos focais)	1

Inicialmente, é necessário informar que não identificamos apenas um procedimento metodológico em cada trabalho, logo a soma de todas as recorrências não resultará no total de trabalhos (26). Percebemos um uso maior de questionários e de entrevistas nos trabalhos que estudam as ideias dos alunos e professores, com algumas inovações, por exemplo, uso de mapas conceituais e de gravações das aulas, enquanto instrumentos metodológicos. A análise de documentos oficiais, tipo legislação e parâmetros curriculares, aconteceram concomitantemente a procedimentos tais como entrevista e questionário.

Os materiais didáticos analisados na maior parte dos trabalhos constituíram-se como complementares ou secundários, sendo o principal a percepção dos professores e alunos sobre o conhecimento histórico que eles contêm. Verifica-se uma exceção da pesquisa sobre cadernos escolares, que se propôs a enfatizar a importância de estudar este material didático como forma de compreender a peculiaridades do ensino e aprendizagem da história.

A análise de livros, além dos didáticos, ocorreu em dois momentos: um nos estudos das obras historiográficas relacionadas à aplicação teórica da matriz disciplinar de Rüsen e o outro nos estudos sobre didática da história e os manuais voltados à formação de professores de história.

Em oito trabalhos, os alunos foram os únicos sujeitos da pesquisa, tratou-se de estudos na Educação Básica, em turmas de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de alunos do Ensino Médio, que foram contemplados nas diferentes pesquisas. Identificamos trabalhos preocupados em estudar alunos e professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem (4), além de outros estudos que enfatizaram apenas os docentes, suas identidades, representações e o seu papel de mediador do conhecimento histórico escolar.

Devemos mencionar que a maior parte dos trabalhos intitula-se enquanto pesquisa de metodologia qualitativa, os que afirmam usar algum procedimento quantitativo dizem utilizá-lo para corroborar com a análise qualitativa e não procuram fazer generalizações.

Há também tentativas de análise “comparativa”: entre anos escolares (7º e 8º ano), entre escola particular e escola pública, entre nacionalidades (estudantes brasileiros e franceses, estudantes brasileiros e portugueses e estudantes brasileiros e

espanhóis). Estes estudos envolvendo jovens de diferentes nacionalidades procuraram, pelo menos nas discussões preliminares, afirmar que não pretendem sobrepor realidades diferentes, o que nem sempre conseguiram evitar.

Quanto ao referencial teórico temos a teoria Rüsen sendo apropriado de diversas maneiras. Conforme o Quadro 7:

Quadro 7 - Apropriação de Teoria de Rüsen

Tipos apropriação	Recorrência
Conceito de consciência histórica	15
Livro didático ideal	1
Conceito de Didática da História	4
Cultura Histórica	1
Paradigma narrativista	2
Conceitos históricos	3
Matriz disciplinar	3
Tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética)	7

Segundo o Quadro 7, a principal apropriação das idéias de Rüsen trata-se de seu conceito de consciência histórica (15), que norteia parte considerável dos estudos. No geral, esses trabalhos partem da idéia de que o objetivo do ensino de história é formar consciência histórica e constroem seus objetos tentando compreender se essa consciência histórica, segundo Rüsen, aparece entre os jovens, bem como se os materiais didáticos possibilitam suas constituições, como no caso de Daniel Medeiros, que usa a discussão de Rüsen sobre o livro didático ideal (1). (MEDEIROS, 2005)

Houve, também, uma pesquisa que utilizou o conceito de consciência histórica com a perspectiva da cultura histórica. Aliada à discussão sobre consciência histórica alguns trabalhos utilizaram Rüsen discutindo o conceito de Didática da História, apresentando-o como um código disciplinar fundamental na formação de professores de História e que deve ser elaborada a partir da própria epistemologia da História.

Nesses estudos há um constante debate da perspectiva de Rüsen com Fernandes Cuesta (sobre código disciplinar) e Bergmam (sobre Didática da História).

Interessante perceber que tentamos apenas sistematizar os elementos enfatizados nas pesquisas, mas que na teoria de Rüsen muitos dos elementos aparecem interligados, sendo difícil utilizar um aspecto de sua teoria sem incluir outros. É o caso da narrativa histórica. Ela permeia praticamente todos os trabalhos. Por exemplo, nos estudos sobre quadrinhos, mapas conceituais, observação das aulas expositivas, os autores percebem nesses elementos o ato de narrar e corroboram a perspectiva de Rüsen de que o conhecimento histórico é intrinsecamente narrativo - paradigma narrativista, que é citado diretamente em dois estudos, mas que indiretamente permeia vários outros.

Há também o uso da teoria de Rüsen sobre os conceitos históricos (3). No entanto, percebemos que esta utilização aparece muitas vezes em diálogo ou é substituída pela abordagem do pesquisador americano Peter Lee e sua divisão de conceitos históricos substantivos e meta-históricos. Todos os estudos que pesquisam a consciência histórica por meio de conceitos utilizam Peter Lee; no entanto, apenas alguns usam conjuntamente com Rüsen.

Houve também a apropriação da Matriz disciplinar (3) desenvolvida pelo autor que foi aplicada em obras historiográficas, são os únicos estudos que não utilizam Rüsen pelo viés do ensino de história, na verdade trata-se de estudos de caráter teórico e historiográfico.

Gostaríamos ainda de destacar a utilização em 7 pesquisas da tipologia de consciência histórica de Rüsen. Nos trabalhos há uma aceitação da perspectiva do autor de que há 4 tipos de consciência histórica e que elas podem aparecer no mesmo indivíduo e que há uma evolução de um tipo mais rudimentar tradicional, exemplar para um tipo mais desenvolvido – crítico e genético.

Apresentaremos de forma genérica os resultados dos trabalhos utilizando para sistematização os tipos de apropriação da Teoria de Rüsen. Os trabalhos que se apropriam do conceito de consciência histórica são variados e alguns casos aparecem como pressuposto teórico e não é retomado de forma direta nas conclusões. Por exemplo, nos dois estudos que trataram da representação dos professores sobre o conceito de cidadania, tiveram como resultado a visão parcial de tal conceito, seja por relacioná-lo apenas como participação social no caso da dissertação, seja por

confundir cidadãos participativos com alunos participativos no caso da tese, sendo que nos dois casos o conceito de consciência histórica aparece basicamente na fundamentação teórica. (FURMANN, 2006; CARDOSO, 2007).

Em outras pesquisas houve a utilização do conceito de consciência histórica em diálogo com outros conceitos como identidade e representação. No primeiro caso, a consciência histórica aparece como formadora de identidade e, portanto, estudar as idéias históricas dos alunos seria estudar sua consciência histórica que possibilitou desvendar as identidades dos jovens que percebiam a cidade em que moravam enquanto cidade modelo. (GERMINARI, 2010).

No segundo caso a consciência histórica se constrói na criação de representações em que se chegou à constatação de que os alunos nem sempre recorrem, para se situar temporalmente na vida cotidiana, aos conteúdos apresentados em salas de aula, mas sim ao senso comum. (ALVES, 2006)

A pesquisa que se apropriou da discussão de Rüsen sobre o livro didático ideal de história teve como resultado que o livro utilizado na escola pesquisada não proporcionava a formação de uma consciência histórica adequada. Quando os alunos foram questionados se alguma vez utilizaram algum conteúdo histórico do livro didático em sua vida particular, 86% responderam que nunca ou muito pouco. Esse e outros dados levaram o autor a concluir que o material didático não fomentava a consciência histórica. (MEDEIROS, 2005)

Já nos trabalhos que enfatizaram o conceito de didática da história, constataram a importância de se pensar a Didática da História como código disciplinar, discutida a partir da epistemologia da história e não só da pedagogia e da psicologia, em análise de manuais de formação de professores de história mais antigos há predomínio das teorias pedagógicas e da psicologia, já em manuais mais recentes há inclusão da teoria da história na constituição desses manuais. (URBAN, 2009; RODRIGUES JUNIOR, 2010).

Quanto à utilização da teoria de Rüsen acerca do paradigma narrativista chegou-se à conclusão da importância da narrativa histórica para o desenvolvimento da consciência histórica e que o uso e a construção de narrativas deveriam ser mais presentes no ensino de história, pois possibilitariam aos alunos a pensarem historicamente. (GEVAERD, 2009; DIAS, 2007).

Os estudos sobre conceitos históricos, seja utilizando Rüsen, seja utilizando Peter Lee, tiveram como principal resultado em primeiro lugar uma ausência de domínio historiográfico dos professores (quanto à História da África e ao conceito de Ditadura Militar), em segundo lugar, a pesquisa norteada pelo conceito substantivo “descobrimento do Brasil” identificou uma maior diferenciação conceitual ao final do Ensino Médio em comparação ao ingressantes. Em terceiro lugar, no estudo conceitual com alunos da Educação de Jovens e Adultos, foi identificada a não referência a conteúdos históricos substantivos. (ALEGRO, 2008; CASTEX, 2008; HICKENBICK, 2009; SOBANSKI, 2008).

A aplicação da matriz disciplinar de Rüsen em três trabalhos distintos em obras historiográficas identificou a plausibilidade da matriz para se pensar o fazer historiográfico, pois demonstra por meio da análise de textos historiográficos a viabilidade da ciência da história, de sua objetividade e da prática historiográfica. (ASSIS, 2004; PEREIRA, 2007; SILVA, 2004).

Queremos ressaltar ainda, os trabalhos que utilizaram a tipologia de consciência histórica de Rüsen. Podemos dividi-los em dois grupos: o que estudou a consciência histórica de professores ou futuros professores e o que pesquisou a consciência histórica de alunos da Educação Básica. (THEOBALD, 2007; PACIEVITCH, 2007; RESENDE, 2008).

No primeiro grupo temos 2 trabalhos que procuraram analisar a consciência histórica de professores; como resultado, identificou-se a consciência histórica genética, já no trabalho em que se analisou planos de aula de graduando em História houve o predomínio da consciência histórica exemplar seguida pela consciência histórica tradicional. (THEOBALD, 2007; PACIEVITCH, 2007; RESENDE, 2008).

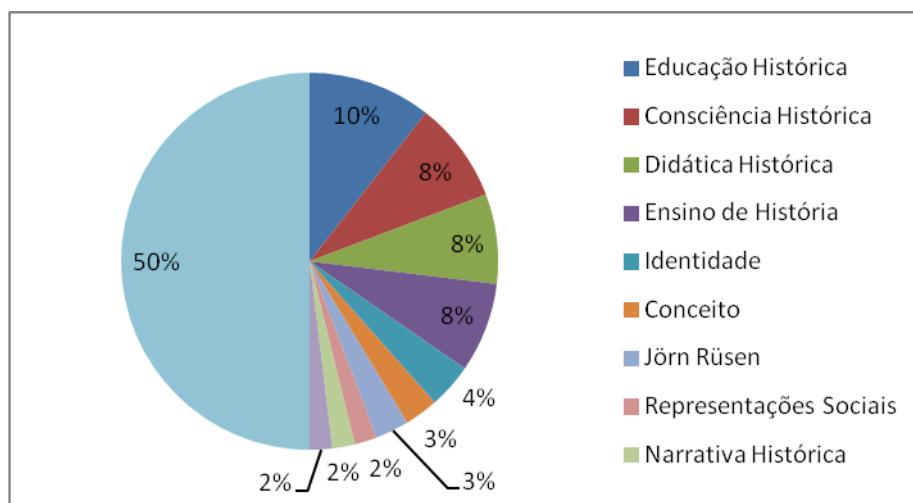
No segundo grupo em que foram analisadas narrativas históricas dos alunos, houve a constatação da manifestação predominante da consciência histórica tradicional, em alguns momentos a consciência histórica exemplar e raramente a crítica e a genética, em praticamente todas as 4 pesquisas. (ALVES, 2011; COMPAGNONI, 2009; DIAS, 2007; GEVAERD, 2009).

É interessante mencionar uma das pesquisas que estudou jovens brasileiros e portugueses, e que percebeu predomínio da consciência histórica tradicional no Brasil e exemplar em Portugal, afirmando que a consciência histórica dos jovens portugueses é mais desenvolvida que dos brasileiros. Nas pesquisas que procuraram estudar

séries/anos diferentes, houve um resultado fragmentado sobre os tipos de consciência histórica, não podendo afirmar a existência de uma progressão conforme aponta Rüsen referentes à faixa etária dos jovens estudantes.

O último elemento que foi observado nas teses e dissertações foram as palavras-chave das pesquisas, reunimos todas as palavras em um banco de dados para identificarmos as mais recorrentes, como podemos observar a seguir:

Gráfico 3: Palavras-chave mais recorrentes



Conforme o gráfico 3, percebemos uma diversidade das palavras-chave, visto que 50% de todas as palavras apareceram apenas uma vez. Entre as palavras de maior recorrência está Educação Histórica (11) que aparece em grande parte dos trabalhos da UFPR e consciência histórica (9), seguidas por Didática da história e ensino de História (cada uma com 8), a recorrência de tais palavras fazem sentido diante das abordagens teóricas apontadas anteriormente.

Além disso, algumas discussões que permearam os trabalhos podem ser visualizadas nas palavras como identidade (4), Jörn Rüsen (3), conceito na História (3), representações sociais (2) e narrativa histórica (2). Tais dados só corroboram com os dados já apresentados.

Após essa radiografia dos trabalhos sobre Jörn Rüsen a questão que emerge é: como se situa a presente dissertação no conjunto desses trabalhos?

Em primeiro lugar, a análise das dissertações e teses permitiu perceber que nos últimos anos há uma discussão sobre a consciência histórica como um elemento central no ensino de história, em que foram desenvolvidos diversos trabalhos sobre as idéias históricas de alunos e professores, procurando compreender os caminhos e descaminhos da formação histórica fundamentados na perspectiva teórica de Rüsen.

Em segundo lugar é possível identificar um papel incipiente do livro didático no conjunto dos estudos, havendo apenas um trabalho de Daniel Medeiros que usa diretamente o livro didático como objeto de sua pesquisa, nos demais casos o livro didático aparece de forma secundária.

O foco central da tese de Medeiros foi compreender as ideias dos alunos sobre o material escolar. Neste sentido, a pesquisa dele apresenta semelhanças com a presente pesquisa pelo fato do autor estabelecer relações da formação da consciência histórica com o livro didático, citando muitas vezes o texto do “Livro didático ideal” de Rüsen que está sendo posto em questão nesta dissertação. No entanto, há afastamentos, uma vez que a análise no livro didático feita por ele foi generalizada e não se deteve sistematicamente às categorias de Rüsen (2010).

Outras diferenças são em relação ao tipo de material didático usado. No caso de Medeiros o material analisado é usado particularmente em uma escola privada. Além disso, o nível de ensino estudado por Medeiros foi o Ensino Médio. Já o nosso estudo foi realizado em uma coleção de livro didático, que foi avaliado e distribuído pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático, além de que a nossa pesquisa foi focar nos níveis finais do Ensino Fundamental.

Mas a principal diferença desta pesquisa em relação às outras que foram desenvolvidas fundamentadas em Rüsen é que procuramos não perder de vista o fato de utilizamos uma teoria que nos ajuda a observar elementos da realidade, porém que não podemos sobrepor-la ao vivido. Abstrato e concreto são dimensões diferentes, a primeira pode ajudar a refletir a segunda, mas jamais poderá exigir nada dela.

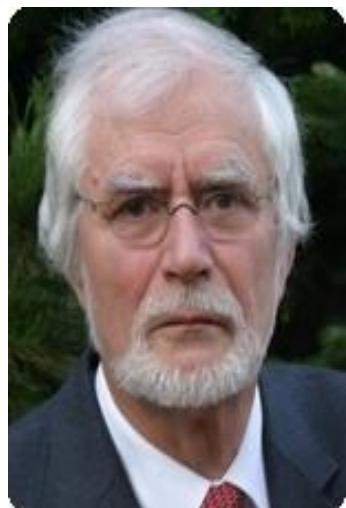
Por exemplo, a tipologia da consciência histórica que foi um dos aspectos da teoria de Rüsen bastante apropriado nas teses e dissertações, requer um olhar mais aguçado e cuidadoso, pois a utilização indiscriminada dessa perspectiva pode produzir reducionismos e simplificações inadequadas.

No próximo item, realizaremos uma síntese da reflexão teórica da obra de Rüsen, enfatizando a sua discussão sobre a formação histórica e a apresentação das competências narrativas.

2.2 “O livro didático ideal” – reflexão teórica

Apresentaremos, agora, sinteticamente alguns dos elementos da Teoria da História presentes em Jörn Rüsen. Mas, antes procuraremos situar brevemente este autor. Quem é Jörn Rüsen?

Imagen 2 - Jörn Rüsen



Quadro 8 – Elementos biográficos

Jörn Rüsen	
✓ Nasceu em 1938 em Duisburg, no atual Estado da Renânia do Norte/Westfália.	
✓ Estudou história, filosofia, germanística e pedagogia na Universidade de Colônia.	
✓ Lecionou nas universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum, Bielefeld e Witten-Herdecke	
✓ Tese de doutorado sobre Johann Droysen, sua obra essencialmente teórica	
	Fonte: Assis, 2004

Fonte:<http://pt.wikipedia.org/jornrusen>

Jörn Rüsen é alemão, historiador, teórico da história, estudioso da obra de Droysen, e, atualmente, uma referência para o ensino de História no Brasil. São apenas alguns elementos que nos permitem perceber indícios do lugar social deste teórico.

De acordo com Assis (2004), Rüsen se destaca na Alemanha dentro de um movimento de ruptura/releitura da tradição historicista alemã do século XIX, bem exemplificada em sua tese sobre Droysen³⁸. A discussão teórica de Rüsen é sintetizada no Brasil pela sua trilogia sobre a Teoria da História, os livros foram publicados

38 Dentro desse movimento também Reinhart Koselleck, historiador alemão do pós-guerra cuja obra tem repercussão no Brasil, principalmente sobre a história dos conceitos.

originalmente na Alemanha na década de 1980 (primeiro- 1983, o segundo – 1986 e o terceiro em 1989), sendo traduzidos no Brasil na década de 2000.

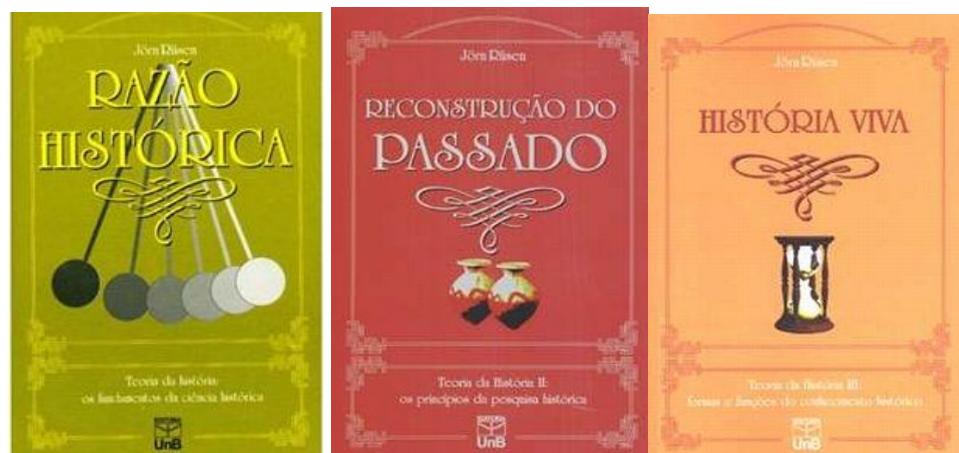
Esta diferença entre a publicação na Alemanha e sua tradução no Brasil não se configura como defasagem. Suas discussões continuam atuais, além de que seus textos já circulavam de forma avulsa em traduções particulares ou uso de textos em espanhol.

Sobre isso Rogério Chaves da Silva diz

A atualidade da proposta de Rüsen reside também numa postura em que os pressupostos narrativistas não são demonizados e sim, em certa medida incorporados à teoria da história. Não compactuando com o pressuposto de reduzir o discurso histórico a aspectos literários, Rüsen reabilita a idéia denarratividade conectada a procedimentos metódicos da pesquisa. (SILVA, 2011:2)

O primeiro livro, publicado em 2001, foi denominado Razão Histórica, o segundo e o terceiro, publicados em 2007, intitulam-se, respectivamente, Reconstrução do Passado e História Viva. As capas dos livros podem ser visualizadas a seguir.

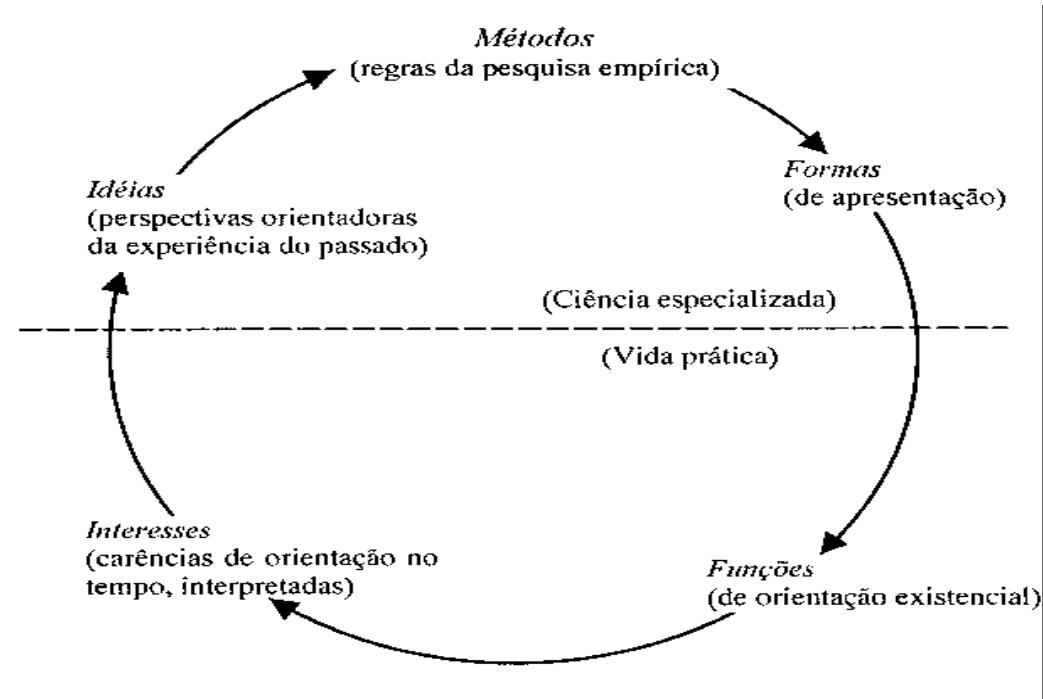
Imagen 3 – Capas da Trilogia de Jörn Rüsen



Fonte: RÜSEN, 2001; 2007a; 2007b

Para compreender a trilogia é necessário entender um elemento apresentado já no primeiro livro Razão Histórica, que resume ao mesmo tempo em que simboliza a perspectiva teórica de Rüsen, a Matriz Disciplinar – Imagem 4.

Imagen 4 – Matriz Disciplinar da Ciência da História



Fonte: Rüsen, 2001:35

A matriz disciplinar da ciência da história, conforme essa imagem possui cinco fatores. O primeiro relaciona-se à vida cotidiana e caracteriza-se pelas carências de orientação da vida prática no tempo, o segundo é a transformação da carência do cotidiano em problemática para o historiador, este fator já pertence à vida acadêmica, o terceiro refere-se à aplicação dos métodos, ou seja, as regras da pesquisa histórica, o quarto relaciona-se às formas de apresentação, o momento que a pesquisa torna-se historiografia – escrita da história, e, por fim o quinto é a utilização da historiografia desempenhando a função de orientação temporal na vida prática.

No livro Razão Histórica, como o título já indica, Rüsen procurar apresentar os elementos da racionalidade histórica que permitem afirmar que a história é ciência, é um conhecimento que pode atingir a verdade histórica e que a objetividade pode ser alcançada sem colocá-la em oposição à subjetividade, pois esta faz parte daquela.

Um dos pontos centrais deste livro é a discussão relacionada à importância do conhecimento histórico na vida cotidiana. Rüsen afirma que pensar historicamente é realizar processos mentais de interpretar o mundo e a si mesmo em que se constituiu a consciência histórica, que é fundamento da ciência da história.

Assim sendo, de acordo com Rüsen (2001:57):

(...) se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Essa operação mental permite a orientação humana através das três dimensões temporais passado, presente e futuro. O presente questiona o passado apresentando elementos que direcionam as ações do homem no presente, em uma perspectiva de futuro. É através da consciência histórica que o tempo natural, entendido como o tempo da experiência, transforma-se em tempo humano compreendido como tempos das intenções.

Rüsen afirma que a narrativa é a operação intelectual decisiva para a constituição da consciência histórica. Ele fundamenta essa afirmação por meio de três argumentos sobre a especificidade da narrativa para a construção da consciência histórica. (RÜSEN, 2001:61),

A primeira delas caracteriza-se pela afirmação de que é através da narrativa que a memória sobre o passado, exigida pelo presente, se manifesta na constituição da consciência histórica. A partir do exposto, percebem-se dois aspectos - um é que a ação de rememorar o passado por si mesmo é insuficiente para o estabelecimento da consciência histórica, é necessária a narrativa para expressá-la, e outro que a consciência de passado não quer dizer consciência histórica, pois esta última só se constitui através do presente. (RÜSEN, 2001:62).

A segunda especificidade da narrativa está na relação de continuidade que ela proporciona para o estabelecimento da consciência histórica. A continuidade é caracterizada pela interdependência entre passado, presente e futuro, na medida em que as lembranças do passado requisitadas pelo presente direcionam o agir humano neste presente, excedendo-se em uma direção futura. (RÜSEN, 2001:64).

A terceira especificidade da narrativa como elemento essencial para visualização da consciência histórica está na inclinação da narrativa de possibilitar a construção da identidade humana. A experiência temporal é inherentemente diluidora

de identidades, porém através da narrativa os homens conseguem se situar nas mudanças temporais e estabelecer identidades. (RÜSEN, 2001:65).

Além disso, ele discorre ainda no primeiro livro da trilogia, sobre o paradigma narrativista³⁹ afirmado que o conhecimento histórico é intrinsecamente narrativo, porém ele desenvolve sua argumentação em uma perspectiva diferenciada da perspectiva negacionista de caráter pós-moderno que muitas vezes reduz o conhecimento histórico à escrita ficcional, negando também seu caráter referencial na realidade, e com certeza, Rüsen é um dos narrativistas que melhor sistematizou a perspectiva, demonstrando que o fazer historiográfico é necessariamente um exercício contínuo de narrar, porém que a narrativa não elimina o estatuto científico da história e sim a fundamenta.

Enfim, neste livro ele foca no fator da matriz no que diz respeito às carências de orientação que possibilitam o pensamento histórico, representado pela consciência histórica que tenha importância na vida prática cotidiana, na medida em que permitem interpretar o tempo e nortear as ações do dia-a-dia.

Já o segundo livro, ‘Reconstrução do Passado’, Rüsen aborda os principais elementos relacionados ao 2º e 3º fatores da Matriz disciplinar – as perspectivas orientadoras e os métodos e regras da pesquisa empírica, ou seja, abordam a teoria e o método na constituição da história como ciência. Ele enfatiza a interdependência desses dois fatores, teoria e método, que devem ser pensados em conjunto sem superposição de um sobre o outro. (RÜSEN, 2007a).

Ele ressalta a importância da teoria e nega sua desvalorização; teoria não é acessório, é elemento fundamental para o fazer historiográfico, bem como destaca a relevância das regras da pesquisa histórica, suas principais fases desde a formulação de perguntas, a heurística, crítica e interpretação das fontes. (RÜSEN, 2007a).

‘História Viva’, discute os últimos dois fatores da Matriz - s formas de apresentação e as funções do saber histórico. O penúltimo fator sobre formas da apresentação historiográfica destaca pontos centrais: a discussão sobre a estética e a

³⁹ O paradigma narrativista acredita numa relação intrínseca entre a narrativa e a história, pois o narrar é caracterizado por ser o próprio fazer do historiador. A narrativa histórica consiste na articulação entre a tarefa narrativa e a tarefa teórica, entre a articulação da temporalidade e ordem lógica, pois o caráter narrativo não é um elemento exterior a “fase documental ou fase explicativa, mas as acompanham e as sustentam”. (RICOEUR apud REIS, 2006).

retórica da escrita da história e, a tipologia da historiografia (tradicional, exemplar, crítico e genético).

A consciência histórica tradicional é a maneira de organização da experiência de tempo baseada nas tradições e nas origens. O presente é visto como continuidade do passado que perpetua valores a serem mantidos, sem questionamentos, construindo assim uma identidade. (RÜSEN, 2007b:48)

Já a consciência histórica exemplar fundamenta-se em uma percepção do passado como produtor de regras que determinam o agir humano. O presente recorre ao passado para extrair ensinamentos e princípios a serem usados no presente, pois as regras seriam sempre válidas, independente das formas de vidas diferenciadas pelo tempo. (RÜSEN, 2007b:50)

Por outro lado, a consciência histórica crítica fundamenta-se na negação dos modelos de interpretação do passado constituídos. A continuidade é percebida através da ruptura que desarticula os modelos tradicionalmente aceitos, construindo uma identidade que se forma a partir da contraposição, e não da afirmação. (RÜSEN, 2007b:55)

Por ultimo, há a consciência histórica genética que não se constitui na afirmação, nem na criação de regras e nem na absoluta negação. O sentido genético estabelece na percepção da mudança, da dinâmica temporal em que o presente é visto como uma ruptura do passado que será superado pelo futuro. Esse tipo de consciência histórica integra diferentes pontos de vista. (RÜSEN, 2007b:58)

Essas tipologias se caracterizam como estágios, revelam que há uma progressão entre esses tipos de sentido da narrativa. No entanto, Peter Lee (2005:5) afirma que a evolução sugerida por Rüsen não é restrita, na medida em que não há uma substituição absoluta de um tipo de sentido da narrativa por outro, estabelecem na verdade inter-relações entre os diferentes tipos.

O último fator sobre as funções do saber histórico é o elemento mais importante da teoria de Rüsen para o presente trabalho, é neste item da Matriz que Rüsen inclui a vida prática à vida acadêmica e afirma que a importância do conhecimento histórico está nele possibilitar e fornecer os elementos fundamentais para que homens possam se situar no tempo e agir intencionalmente.

Ele responde a incomoda pergunta: Pra que serve a história? Ele diz, para formar consciência histórica, na medida em que

(...) os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem de formar sua identidade para viver melhor, para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2007 b:87).

Para que os sujeitos atinjam essa orientação histórica, é preciso que ocorra uma formação que

significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário (RÜSEN, 2007 b:95).

Para poder agir sobre os problemas da vida prática é necessário argumentar historicamente, é necessária uma formação histórica que disponha dos subsídios para uma interpretação adequada do tempo e a tomada de posição. Para que se tenha uma formação histórica adequada, segundo Rüsen, é necessário dispor de uma competência, denominada competência narrativa, que possibilita a orientação histórica na vida prática.

O desenvolvimento da competência narrativa caracteriza-se pela

ampliação da **experiência** do passado humano, aumento da competência para **interpretação** histórica dessa experiência e o reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de **orientação** da vida prática (RÜSEN, 2007b:110). (grifo nosso).

A competência narrativa divide-se em três elementos: a competência perceptiva (ou da experiência), que permite distinguir as diferentes dimensões temporais, através de uma sensibilidade histórica que diferencia o presente do passado; a competência interpretativa que possibilita através das distinções (passado - presente), compreender a própria realidade; e, a competência de orientação histórica, que estabelece na atribuição de significados para o tempo um sentido para situa-se na vida prática (RÜSEN, 1992:29 - 30).

Em suma, Rüsen termina sua trilogia enfatizando a importância do desenvolvimento da competência narrativa para que haja uma formação histórica satisfatória e possibilite a constituição da consciência histórica.

Corroborando com tais ideias, Rüsen possui outra obra traduzida em 2010 para o Brasil, intitulada – “O livro didático ideal” em que estabelece critérios fundamentais

para que o livro didático proporcione o aumento da competência narrativa e possibilite a formação da consciência histórica. Esse é o texto fundamental que utilizamos nesta pesquisa.

É importante contextualizar e relacionar devidamente a trilogia e o texto “O livro didático ideal”. A trilogia foi construída na década de 1980, e reúne os principais pontos do pensamento rüseniano: em três perspectivas básicas duas com ênfase na pesquisa - teoria e metodologia, e a terceira preocupada com os aspectos práticos da história, entre eles o ensino de história. Já o texto o livro didático ideal publicado em periódico na década de 1990, atende às necessidades profissionais de estabelecer critérios mínimos de análise de livros didáticos fundamentados no seu pensamento teórico, relacionado à Comissão do livro didático na Alemanha.

Neste sentido, procuramos relacionar sempre que possível os aspectos teóricos da sua trilogia com as indicações de análise elaboradas por Rüsen. Sendo assim, nosso objetivo foi aplicar nos livros didáticos os critérios ditos por Rüsen como essenciais para o aprimoramento da competência narrativa percepção, interpretação e orientação que estão relacionados a três elementos da narração histórica, conteúdo (percepção), forma (interpretação), e função (orientação).

Na análise do livro didático, identificamos a categoria percepção histórica por meio de indicadores como: a maneira como se apresentam os materiais, se eles contêm textos historiográficos, se os conteúdos históricos apresentam-se na pluri-dimensionalidade (diversas dimensões da experiência humana). (Rüsen, 2010)

Já em relação à categoria interpretação histórica, observamos nos manuais, tais indicadores: os textos didáticos apresentam os princípios metodológicos da história como ciência, apresentam problemáticas e estabelecem a verificação de hipóteses entre outros. (RÜSEN, 2010)

E o estudo da última categoria, orientação histórica, foi norteado pela observação das referências ao presente, do estabelecimento das relações de tempo passado, presente e futuro e através da verificação se os textos possibilitam a formação de argumentos abertos a refutações e contrastes. (Rüsen, 2010).

É relevante acrescentar uma ressalva, a análise das partes da coleção didática fundamentada no texto "O livro didático ideal" não considera uma divisão dos elementos que compõe o livro didático. As três competências e os diversos indicadores

são aspectos utilizados para uma melhor visualização, proporcionando uma análise das partes para a compreensão do livro didático como um todo.

Sendo assim, no capítulo seguinte, dividido em três partes, responderemos as seguintes questões:

Primeira: quais os pontos de convergência e divergência entre os critérios da **competência da experiência ou perceptiva**, apresentados por Rüsen e os elementos encontrados na coleção História e Vida Integrada?

Segunda: quais as aproximações e distanciamentos entre os critérios da **competência interpretativa** apresentadas por Rüsen e os dados apresentados na coleção História e Vida Integrada?

Terceira: quais as semelhanças e diferenças entre os critérios apresentados por Rüsen sobre **competência de orientação** e as informações na coleção História e Vida Integrada?

3 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA NARRATIVA

3.1 Análise da competência experiencial

Uma vez realizada uma apresentação geral do escopo de nosso trabalho e de aspectos da obra de Jörn Rüsen, iniciaremos a análise da coleção didática selecionada, a partir dos pressupostos teóricos do nosso autor, especialmente de seu já mencionado artigo “O livro didático ideal”.

3.1.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência experiencial

A competência experiencial refere-se à primeira competência que, segundo Rüsen, é necessária na formação histórica dos alunos para que eles possam orientar-se temporalmente na vida prática, constituindo a consciência histórica. Sendo assim, para que haja aprendizagem histórica é indispensável o “aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática” ou em outras palavras “o aumento de saberes sobre o que foi o caso no passado. (RÜSEN, 2007b:110).”

Ele apresenta esta competência como a necessidade de que

(...) a consciência se abra a novas experiências. O aprendizado histórico depende da disposição de se confrontar com experiências que possuíam um caráter especificamente histórico. Que experiências são essas, e do que necessita para fazê-las? Não se trata apenas da apreensão de que algo foi o caso no passado. Nada é histórico só porque ocorreu. O caráter histórico de algo consiste numa determinada qualidade temporal. A experiência de que se fala aqui é a da distinção qualitativa entre passado e presente, que o passado é qualitativamente outro tempo do que o presente. (RÜSEN, 2007b:110).

Além disso, essa relação com o caráter histórico dado na relação passado/presente deve ser fundamentada, por um lado, na compreensão da distinção dessas dimensões temporais e, por outro lado, na semelhança, à medida em que esse presente constitui-se como continuação desse passado que poderíamos sintetizar nas categorias históricas: mudança e permanência.

Inspirados em Rüsen, poderíamos dar como exemplo o Centro Histórico de João Pessoa que possui igrejas, casas antigas e tombadas pelo patrimônio histórico, ao mesmo tempo em que o centro comercial possui estabelecimentos recentes com

arquiteturas modernas. Logo, a experiência histórica “é, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo”. (RÜSEN, 2007b:112).

Uma indagação que surge é: de qual forma a experiência histórica se coloca no agir cotidiano? Poderíamos resumir está resposta da seguinte forma: o agir no presente em conflito com a expectativa de futuro impulsiona uma visão para a experiência do passado para que seja possível um posicionamento na vida prática cotidiana.

Sempre que se incorporam novas experiências, ou seja, novos conteúdos históricos empíricos, entram em jogo processos de formação, constituição ou desenvolvimento da denominada competência experiencial; tal processo acontece de forma consciente pelo sujeito. A formação da competência da experiência acontece quando

(...) o sujeito transcende seus próprios limites e do saber histórico que lhe é dado e põe-se à busca de novas experiências históricas Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. O sujeito desenvolve um sentido para alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada. (RÜSEN, 2007b:113).

No entanto, nem sempre é possível atingir a alteridade histórica desejada, quando as experiências históricas apresentadas no momento da formação forem esvaziadas de sentido que não permitam uma relação com o presente nem orientação na vida cotidiana. Entretanto, isso não significa afirmar que a experiência histórica deva ser apenas ligada às questões do presente. Voltar-se para passado é uma atividade de percepção das peculiaridades do seu próprio tempo, identificando as condições históricas específicas de cada momento sem anacronismo e simplificações, contribuindo para ação no tempo.

Rüsen denomina a competência da experiência quanto ao nível narrativo correspondente ao conteúdo, ou seja, na narrativa é possível visualizar os elementos da experiência histórica remetendo aos conteúdos históricos. (RÜSEN, 2010).

Partindo desses pressupostos teóricos, expostos, principalmente, no terceiro livro da trilogia, Rüsen transforma-os em critérios a serem observados em livros

didáticos denominando essa competência baseada na experiência, também de competência perceptiva. Ele divide tal competência em três critérios: a maneira em que se apresentam os materiais históricos, a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos e da pluriperspectividade da apresentação histórica.

No primeiro, que trata da apresentação, temos como indicadores as imagens, quanto à função que desempenham e ao estímulo que promovem (estético, interpretativo, comparativo); os mapas e esboços e sua relação com a representação do tempo e os textos, principalmente, de caráter historiográfico ou exemplos de documentos históricos e a função que eles desempenham.

O segundo referente à pluralidade da experiência histórica, de um lado a perspectiva sincrônica relacionada aos âmbitos da experiência humana: a economia, a sociedade, a política e a cultura; de outro lado têm-se a abordagem diacrônica. Refere-se ao nível temporal das mudanças ao longo prazo, no nível das estruturas, e às mudanças em curto prazo, no nível dos acontecimentos.

O terceiro a pluriperspectividade ao nível dos afetados. A apresentação histórica deve ser realizada em várias perspectivas, demonstrando aos alunos que o mesmo fato pode ser percebido de forma diferente, inclusive contrária pelos sujeitos históricos.

Sendo assim, a análise desses três elementos norteou nossa pesquisa nos livros didáticos selecionados, procurando identificar as proximidades e distanciamentos entre o apontado por Rüsen e apresentado na coleção didática estudada. O livro didático teve suas partes analisadas como fontes, conforme o indicado nos critérios de Rüsen. Desse modo refletimos sobre imagens, material gráfico, textos complementares (quando traziam textos historiográficos ou documentos históricos) e o texto principal (dimensões da vida humana e pluriperspectividade).

Para sistematização das informações colhidas utilizamos o programa de processamento de dados, o Microsoft Access 2007, e quando necessário para alguma apresentação estatística, recorremos ao Microsoft Excel 2007.

3.1.2 Apresentação dos materiais históricos

Para Rüsen a aprendizagem histórica deve fomentar a percepção e a experiência por meio de diferentes materiais, que forneçam aos estudantes uma sensibilidade histórica para identificar as mudanças no tempo e as diversas experiências humanas existentes. Para tanto, destaca três tipos de materiais: as imagens, os mapas e os textos que foram analisados na coleção “História e Vida Integrada”, de autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Como veremos nos itens a seguir.

3.1.2.1 Imagens

Rüsen afirma que imagens “não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína.” Para ele o recurso imagético deve ter certa autonomia em relação ao texto. (RÜSEN, 2010:120).

A partir dessas indicações de Rüsen quanto ao que as imagens deveriam ter para proporcionar a competência da experiência, procuramos observar o tipo de estímulo que as imagens desempenhavam na coleção didática. Desse modo, conseguimos identificar dois grupos de estímulo: a imagem ilustrativa, que está relacionada ao texto, reforçando-o ou complementando-o e as imagens independentes do texto, que exerciam nos livros a função de fonte histórica.

Antes de apresentarmos os resultados do papel desempenhado pelas imagens, faremos uma caracterização geral de tais elementos imagéticos constantes na coleção selecionada.

Em primeiro lugar, destacamos uma grande quantidade de imagens distribuídas por toda a coleção: 776 imagens no total. Identificamos, em cada livro da coleção, mais de 150 imagens, o que nos indica um uso intenso do recurso imagético.

Em segundo lugar, observamos uma variedade de imagens apresentadas na coleção analisada, fotografias, representações artísticas (de pinturas e de estátuas relacionadas, algumas vezes, às produções do próprio período discutido), além dos mapas e reproduções, outras como imagens de página de livro, de pingentes, de moeda, de tumba, de jornal, de quadrinhos entre outras. Em terceiro lugar, a maioria das imagens possui referência à origem e legendas (descritivas e explicativas), com

exceção de pouquíssimas que exerciam uma função de ocupar um espaço vazio (função meramente estética).

Finalmente, analisando os aspectos enfatizados por Rüsen sobre as imagens, observamos os tipos de estímulos que elas proporcionavam e chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 1 – Estímulos das imagens da coleção História e Vida Integrada (2008)

	5 ^a serie	6 ^a série		7 ^a série		8 ^a série		Total		
		%		%		%		%	%	
Ilustrativa	106	64%	100	66%	145	67%	153	63%	504	65%
Fonte Histórica	34	20%	33	22%	49	23%	75	31%	191	25%
Mapa	26	16%	18	12%	22	10%	15	6%	81	10%
Total	166	100%	151	100%	216	100%	243	100%	776	100%

A partir desta tabela⁴⁰ constatamos que 65% das imagens possuem uma função ilustrativa, reforçam as mensagens dos textos aos quais elas acompanham, enquanto 25% estimulam o trabalho das imagens como fontes históricas, no qual as imagens são o centro da aprendizagem histórica e 10% referem-se aos mapas⁴¹.

Quanto às imagens ilustrativas observamos que, embora reforçassem a idéia apresentada no texto, elas possuíam algumas especificidades, por isso subdividimos as imagens encontradas em ilustrativas facilitadoras, ilustrativas motivadoras, ilustrativas estéticas, ilustrativas metalingüísticas⁴², como podemos observar na tabela 2:

⁴⁰ Optamos por apresentar a análise da coleção como todo, já que não há alterações substanciais de um volume pra outro.

⁴¹ Trataremos dos mapas em item específico, pois Rüsen os aborda separadamente.

⁴² A subdivisão aqui utilizada surgiu da própria especificidade das imagens encontradas na análise do material didático, porém é relevante fazer referência as funções da imagem desenvolvidas por Rodríguez-Diéguez, com base na teoria das funções lingüísticas de Jakobson, tais funções foram usadas na monografia de conclusão de curso de OLIM (2008) Barbara Olim em 2008, na qual analisou livros didáticos das séries iniciais fundamentada em tais funções que não foram usadas na presente dissertação, pois nosso objetivo é seguir as indicações sobre as imagens Jörn Rüsen, destacando algumas peculiaridades (OLIM, 2008). As especificidades tratadas na Tabela 2 não são abordadas por Rüsen, a utilizamos no trabalho como forma de sistematizar e apresentar a diversidade de imagens encontrada no material didático, que possuem elementos específicos, sendo, importante mencioná-los.

Tabela 2 – Tipos de imagens ilustrativas

	5 ^a serie	6 ^a série	7 ^a série	8 ^a série	Total					
	%	%	%	%	%					
Ilustrativa facilitadora	73	69%	65	65%	117	81%	123	80%	378	75%
Ilustrativa motivadora	21	20%	19	19%	23	16%	24	16%	87	17%
Ilustrativa estética	7	7%	8	8%	2	1%	0	0%	17	3%
Ilustrativa metalingüística	5	5%	8	8%	3	2%	6	4%	22	4%
Total	106	100%	100	100%	145	100%	153	100%	504	100%

A Tabela 2 evidencia que 75% das imagens apresentaram a função ilustrativa facilitadora, que se caracteriza pelo repetição ou acréscimo do conteúdo que foi argumentado no texto. Ela é dita facilitadora, pois permite a visualização de uma abordagem textual, em um exemplo imagético, como podemos ver a seguir:

Imagen 5- Ilustrativa facilitadora (1)
A Cruzada das crianças

Dante das constantes derrotas das Cruzadas, difundiu-se a lenda de que o Santo Sepulcro – local onde, segundo o Novo Testamento, Jesus Cristo foi sepultado – só poderia ser conquistado por **crianças**, pois elas eram isentas de pecados. Em 1212, 20 mil crianças germânicas e 30 mil francas foram encaminhadas a Jerusalém. Muitas acabaram morrendo pelo caminho, outras foram assassinadas ou aprisionadas e vendidas como escravas nos mercados do Oriente. Em resumo, a expedição foi um enorme fracasso.



Ilustração sobre a Cruzada das crianças feita por Gustave Doré (1832-1883) para a obra História das Cruzadas, de Joseph-François Michaud (1767-1839).

Na imagem 5, constatamos que ela faz referência direta ao abordado no texto, que trata da cruzada das crianças, destaca em negrito o termo crianças indicado através de um ícone (quadrado verde) que há uma imagem que ilustra tal assunto. A imagem foi feita séculos depois do ocorrido, como é indicado na legenda, porém cumpre uma função bastante frequente na obra didática de ilustrativa facilitadora a qual transmite em imagem o que foi dito por palavras, possuindo uma dependência ao texto explicativo. É interessante apresentar outra imagem facilitadora, que pode ser vista na Imagem 6:

Imagen 6 –Ilustrativa facilitadora (2)

Elisabeth morreu sem deixar herdeiros e, por isso, subiu ao trono seu primo **Jaime I** , que deu inicio à dinastia Stuart. Durante seu reinado, de 1603 a 1625, continuou a perseguição aos adeptos de outras religiões, muitos dos quais acabaram emigrando para a América do Norte.



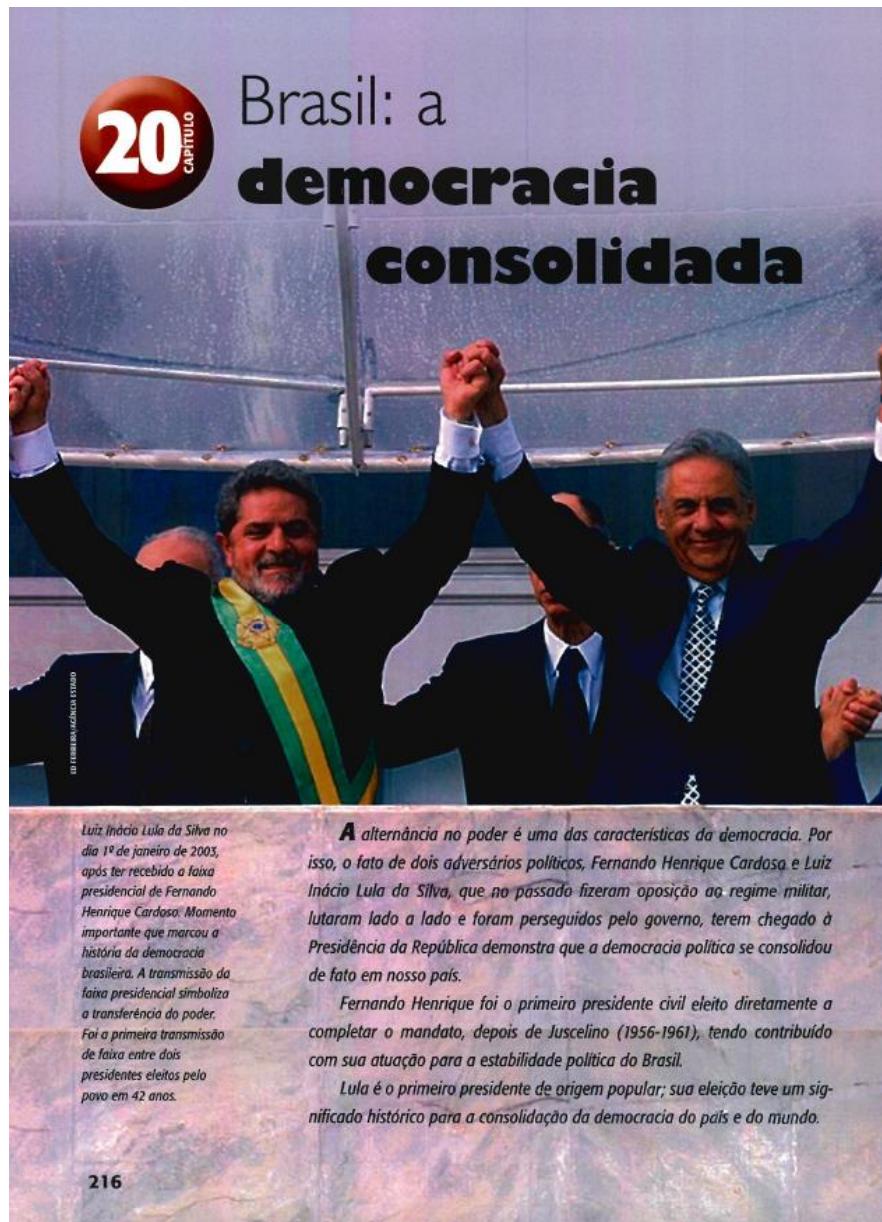
Fonte: PILETTI,Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:14 - 7ª série

Na imagem 6, temos a citação no texto explicativo de Jaime I e a representação direta dele em imagem, esse emprego imagético foi comum ao longo da coleção didática, a representação de alguns personagens históricos. Nesse caso, como na imagem 5, não há uma discussão mais aprofundada em relação à ilustração, o texto

só faz relação a ela por meio do negrito das palavras e de ícones, o texto não as discute, ou as problematiza, nem as legendas acrescentam algo ao que já foi apresentado, servindo basicamente como exemplos.

Conforme a tabela 2, temos 17% das imagens como ilustrativas motivadoras, que consideramos aquelas imagens que visam chamar atenção para o assunto abordado ou despertar um interesse. No caso da coleção estudada identificamos em todos os inícios dos capítulos imagens chamativas, como pode ser visto na imagem 7:

Imagen 7–Ilustrativa motivadora



Fonte: PILETTI,Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:216 - 8ª série

Como podemos ver, o início do capítulo 20 do livro da 8^a série, aborda a história mais recente do Brasil e apresenta uma fotografia de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva na transferência da faixa presidencial, ocorrida em janeiro de 2003. Tal fotografia simboliza o assunto exposto no capítulo, tendo o objetivo de chamar atenção para a consolidação da democracia no Brasil. Neste sentido, que afirmamos que, além de ilustrativa, esse tipo de imagem possui um estímulo motivador, pois desperta o interesse para a ideia-chave do capítulo.

Ainda segundo a tabela 2, temos as imagens ilustrativas estéticas, que são aquelas que não estabelecem uma relação direta com o texto, elas são colocadas para preencher um espaço vazio, ou alegrar a página, conforme pode ser visto:

Imagen 8 - Ilustrativa estética

2 As grandes conquistas

O período que se estende do surgimento da humanidade até o desenvolvimento da escrita é o maior de nossa história. Para facilitar seu estudo, ele é subdividido em três grandes momentos:

- **Paleolítico** (ou Idade da Pedra Lascada), que se estende do surgimento dos primeiros ancestrais da humanidade até por volta de 12 mil anos atrás;
- **Neolítico** (ou Idade da Pedra Polida), que se estende de 12 mil até cerca de 6 mil anos atrás;
- **Idade dos Metais**, de 6 mil anos atrás até o desenvolvimento da escrita.

É preciso estar atento ao fato de que essa divisão adota como critério básico o desenvolvimento técnico, como a produção de instrumentos e ferramentas. É importante destacar ainda que nem todas as sociedades do mundo passaram pelos mesmos momentos, no mesmo período de tempo.

Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada

O período Paleolítico teve início com os primeiros ancestrais da humanidade. Por milhões de anos, esses nossos antepassados não fabricavam nenhum instrumento para facilitar sua sobrevivência. Alimentavam-se, sobretudo, de vegetais e frutos que colhiam.

Acredita-se que os primeiros instrumentos começaram a ser fabricados há 2,5 milhões de anos. Nessa época, os ancestrais da humanidade viviam restritos ao continente africano.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:29 - 5^a série)

Na imagem 8, vemos ilustrações de animais à direita que estabelecem uma relação indireta com o texto expositivo; logo, o que é possível identificar que tais ilustrações são usadas para ocupar um espaço na página, alegrando-a, fazendo uma referência longínqua da temática, em questão, possuindo um efeito estético.



O último tipo de imagem ilustrativa que identificamos foi a que denominamos metalingüísticas (4% dos recursos ilustrativos), na medida em que elas se voltam pra si mesmas, ou seja, há capítulos que tratam das representações artísticas de determinado período e demonstram algumas produções do momento descrito. Por exemplo, ao abordar a pintura, ela é mostrada, como podemos ver:

Imagen 9 - Ilustrativa metalingüística

Arte rupestre

Bisões, cavalos, unicórnios, figuras humanas. Estima-se que há milhares de anos os seres humanos começaram a representar a vida, por meio da pintura de imagens no interior de cavernas ou na superfície de grandes rochas.

Uma das primeiras descobertas de pinturas rupestres em cavernas ocorreu em 1902 em Altamira, na Espanha. Segundo os especialistas, elas teriam cerca de 15 mil anos. Em 1940, outro importante conjunto de gravações em rocha foi encontrado na caverna de Lascaux, na França, e de acordo com os estudos elas têm entre 20 e 30 mil anos. Em 2001 foi encontrado, também na França, na caverna de Chauvet, novo acervo de pinturas produzidas por volta de 30 mil anos atrás.

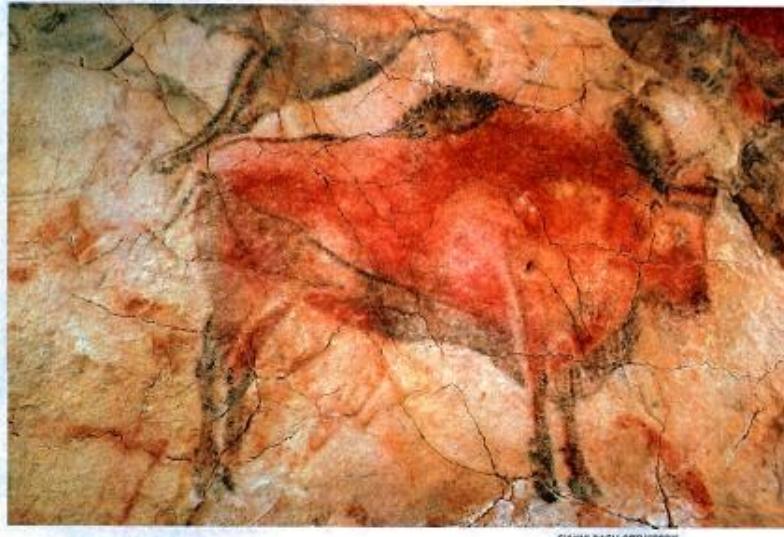
As pinturas rupestres, em geral, são representações de animais e seres humanos ou traços geométricos (linhas, pontos, círculos).

Seus significados são um grande mistério. O mais provável é que estivessem relacionadas a uma espécie de crença mística. Com as pinturas, nossos ancestrais podiam estar procurando melhor caça, fertilidade ou proteção para os caçadores.

As pinturas rupestres têm uma importância fundamental: elas mostram o desenvolvimento cultural de nossos ancestrais. Por meio delas, eles começavam a expressar sentimentos, anseios e preocupações de uma forma abstrata. Era uma nova linguagem, a da representação, que começava a ganhar destaque.

A caverna de Altamira é composta de uma série de galerias e passagens, cujas paredes e teto estão cobertos, em grande parte, de pinturas de bisões, cavalos e outros animais.

Ao lado, reproduzimos parte de pintura rupestre encontrada em Altamira.



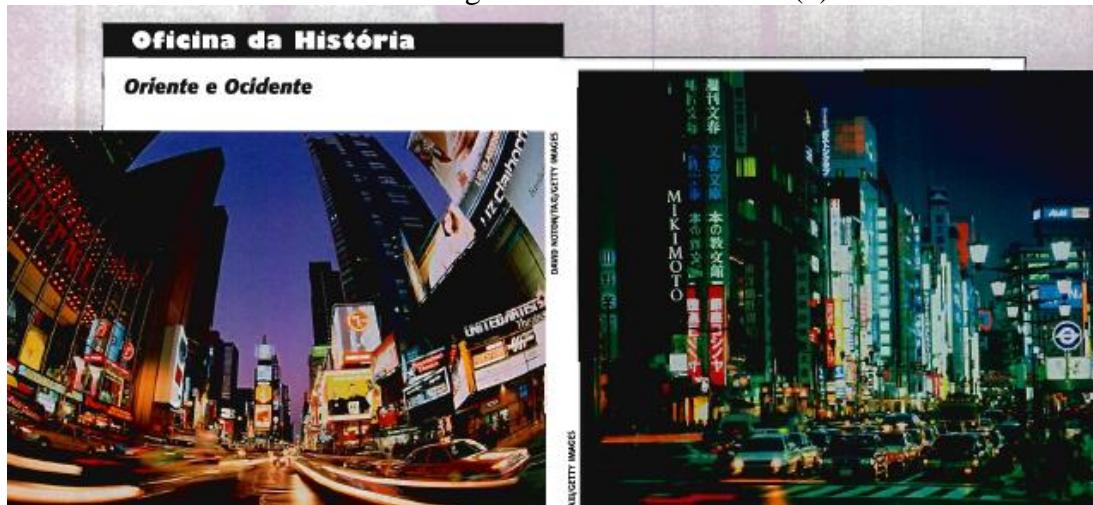
Fonte: PILETTI,Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:31 - 5ª série)

Aqui, temos um quadro complementar que trata da arte rupestre, apresentando ao lado um exemplo da mesma. Nesse caso a reprodução da pintura não está sendo utilizada para representar determinado conteúdo histórico como na Imagem 6 em que a reprodução da pintura é utilizada para indicar o rei Jaime I, já na Imagem 9 ela é utilizada para exemplificar uma representação artística - a própria pintura.

Além das imagens ilustrativas (facilitadoras, motivadoras estéticas, metalingüísticas), que juntas corresponderam a 75% das 776, identificamos, de acordo com a Tabela 1, que 25% do total de imagens exerceram uma função de fontes históricas, constituindo o centro do conhecimento histórico, estimulando a descrição, interpretação e elaboração de texto. Partindo da imagem, esse tipo de uso imagético modifica o foco, pois nas ilustravas o texto explicativo é enfatizado e as imagens são um complemento, elas são secundárias. Já nas imagens apresentadas como fontes históricas guiam toda a discussão, e se tornam o cerne da mesma.

As imagens como fontes históricas aparecem exclusivamente nas atividades, em duas seções específicas. Primeiro “As imagens falam”, que tem como objetivo estimular os alunos a ler imagens, retirar informações, identificar significados e, a segunda, é a “Oficina da história”, que tem a finalidade de proporcionar aos alunos uma perspectiva do historiador com suas fontes de como trabalhá-las e interpretá-las, e na maioria dessas fontes predominou a linguagem visual. Na Imagem 10 podemos ver um exemplo de seu uso como fonte histórica:

Imagen 10 - Fonte Histórica (1)



Oficina da História

Oriente e Ocidente

Essas duas fotos, apesar de semelhantes, são de dois lugares distintos do mundo atual. A primeira retrata o Times Square, um famoso cruzamento na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. A segunda imagem é um retrato da vida noturna da cidade de Tóquio, capital do Japão.

Observe as duas imagens com atenção. Descreva-as. São descrições parecidas?

Com base nas informações deste capítulo sobre o Japão e na descrição que você fez no primeiro item, o que você pode dizer sobre o Japão atual?

Como a comparação dessas duas imagens nos ajuda a entender as relações políticas e econômicas entre um país do Extremo Oriente e um país do Ocidente desenvolvidas ao longo dos séculos XIX e XX?

192
CAPÍTULO 17

Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:192 - 8ª série

Na imagem 10, temos um exemplo de imagens como fontes históricas, na seção de atividade de Oficina da História, na qual há duas fotografias, uma se trata da cidade de Nova York nos Estados Unidos e a outra se refere a Tóquio, capital do Japão. Além do trabalho interpretativo desenvolvido por meio da imagem, destaca-se o estímulo à comparação de dois lugares diferentes para observação das semelhanças aparentes e das distinções fundamentalmente históricas entre Ocidente e Oriente. Outro exemplo pode ser visualizado na Imagem 11

Imagen 11- Fonte Histórica (2)

As imagens falam

PORTEGAL NA AVENTURA DO MUNDO. LUIS RUIPE BARRETO & JOSE MANUEL GARCIA, ORGS.



A gravura acima é do século XVI e tem origem europeia. Ela retrata monstros marinhos que os europeus criaram para representar os perigos do oceano Atlântico. Colombo ficou bastante decepcionado por não encontrar nenhum deles na viagem que levou à descoberta europeia de um novo continente. Observe a imagem com atenção e faça as atividades a seguir.

1. Descreva a gravura, identificando como estão representados o mar, o céu e os monstros.

2. Como são representados as embarcações e os navegadores que tentam se defender dos animais fantásticos que os cercam?

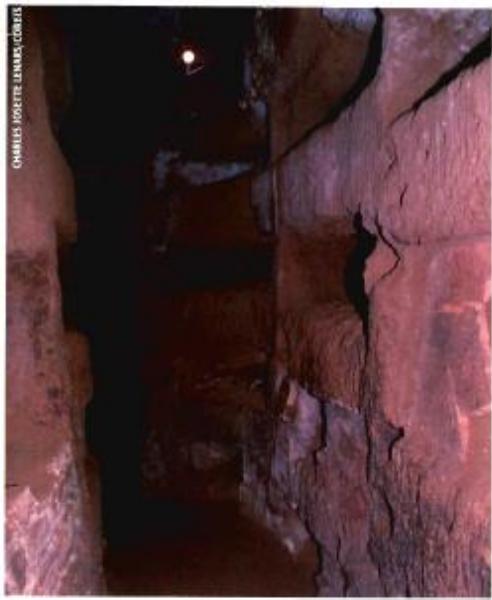
3. Se essa era a maneira como os europeus imaginavam uma viagem pelo oceano Atlântico, pouco conhecido por eles no século XVI, que tipo de pessoas você acha que eram escolhidas em Portugal para serem enviadas às Américas? Por quê?

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005: 94 - 6ª série

Já na imagem 11, temos outro exemplo de uso de imagem como fonte histórica, na seção denominada “As imagens falam”, na primeira questão da atividade pede-se uma descrição da imagem, a ação de descrever é uma das solicitações mais freqüentes no trabalho com as imagens, seguida pela de interpretar. No caso, a terceira questão estimula o aluno a pensar que tipo pessoa realizava as viagens, uma vez que a visão dos europeus sobre o oceano é que ele era repleto de monstros e perigos. É interessante citar também outro tipo de estímulo que as atividades com imagens proporcionam: é a produção de texto, ver imagem 12:

Imagen 12 - Fonte Histórica (3)

As imagens falam



CHARLES JOSEPH LEHAR/COBERT

A intolerância religiosa durante o Império Romano levou os cristãos, perseguidos pelas autoridades imperiais, a se refugiarem e a realizarem seus rituais (especialmente os enterros cristãos) nas catacumbas. Esta fotografia dá idéia do que são as catacumbas no presente, iluminadas com luzes artificiais, que não existiam durante o Império Romano.

Observando esta imagem, escreva um texto sobre o local de encontro dos cristãos durante os primeiros séculos da Era Cristã. Você deve, além de descrever o espaço, explicar por que os cristãos se reuniam nele. Em seguida, conclua seu texto com um parágrafo que reflita sobre a intolerância religiosa – no Império Romano e no presente.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:169 - 6ª série

Na imagem 12 apresenta-se uma catacumba como o local usado pelos cristãos para realizar seus rituais durante a proibição do cristianismo no Império Romano. Na atividade pede-se aos alunos que, a partir da observação da imagem, elaborem um texto com a descrição, explicando o uso do lugar, junto a uma conclusão sobre intolerância religiosa, no período estudado e na atualidade. Logo, por meio das imagens diferentes, estímulos são provocados: descrição, explicação, elaboração de texto, conclusão e reflexão sobre uma temática no passado e no presente.

Após essa apresentação dos tipos de estímulos que as imagens da coleção didática estudada apresentam, temos dados suficientes para apresentar as proximidades e distanciamentos com as indicações de Rüsen sobre as imagens.

Sendo assim, de um lado temos distanciamento, uma vez que 75% das imagens da coleção História e Vida Integrada possuem a função que não é recomendada por Rüsen, pois são meramente ilustrativas e dependentes do texto. Não obstante, por outro lado, identificamos aproximações, já que 25% dos recursos imagéticos constituem o que Rüsen denomina a fonte de uma experiência histórica genuína estimulando a descrição, a interpretação, a comparação e a elaboração de texto. Além disso, Rüsen faz indicações específicas sobre os mapas, como veremos no item a seguir.

3.1.2.2 Mapas

De acordo com Rüsen, os mapas “ilustram a dimensão espacial dos processos históricos, e isto cria o difícil problema de como a apresentação estática de um mapa pode fazer chegar aos sentidos dos alunos a extensão e a mudança no tempo.” (RÜSEN, 2010:120). Para ele, os mapas devem possibilitar ao máximo uma percepção da temporalidade, uma vez que o espaço no qual se desenrolam os acontecimentos não pode ser visto como imóvel em relação ao tempo.

Para tanto, Rüsen (2010) afirma que mesmo que os mapas ilustrem fenômenos sincrônicos, eles devem apresentar, na medida possível, referências diacrônicas. Rüsen não apresenta diretamente as definições de sincronia e de diacronia, porém fica subentendido que a sincronia refere-se aos fatos que acontecem simultaneamente em dado recorte de tempo, já a diacronia está relacionada à passagem do tempo, à mudança em diferentes ritmos.

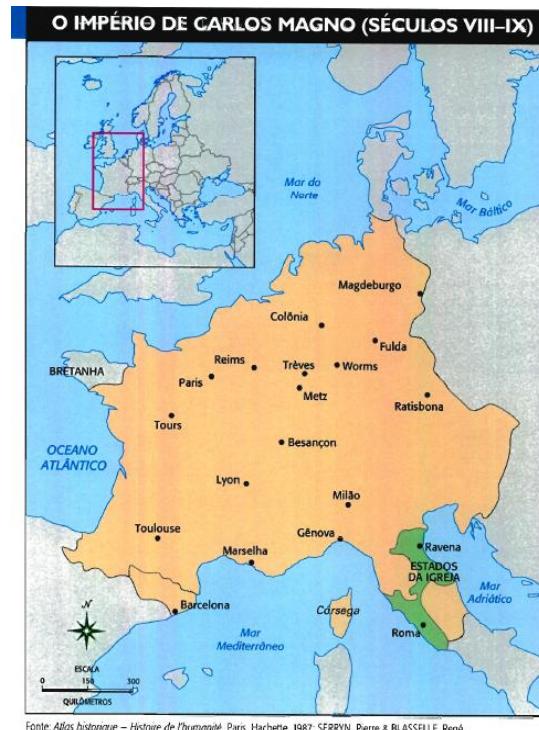
A partir dessas recomendações de Rüsen, procuramos observar nos mapas da coleção História e Vida Integrada, se prevalecia a dimensão sincrônica ou a dimensão diacrônica dos fenômenos históricos na representação espacial, o resultado pode ser visto na tabela que se segue:

Tabela 3 – Dimensão espacial dos fenômenos históricos - Mapas

Dimensão	5° serie	6° série	7° série	8°série	Total
Sincrônica	22	85%	14	78%	16
Diacrônica	4	15%	4	22%	6
Total	26	100%	18	100%	22
			22	100%	15
				100%	81
					100%

Observamos que 78% dos mapas da coleção estudada a dimensão sincrônica prevalece, na qual determinados conteúdos históricos são representados espacialmente por um recorte temporal específico, sem sinais de mudança no tempo, como podemos ver:

Imagen 13 - Dimensão sincrônica

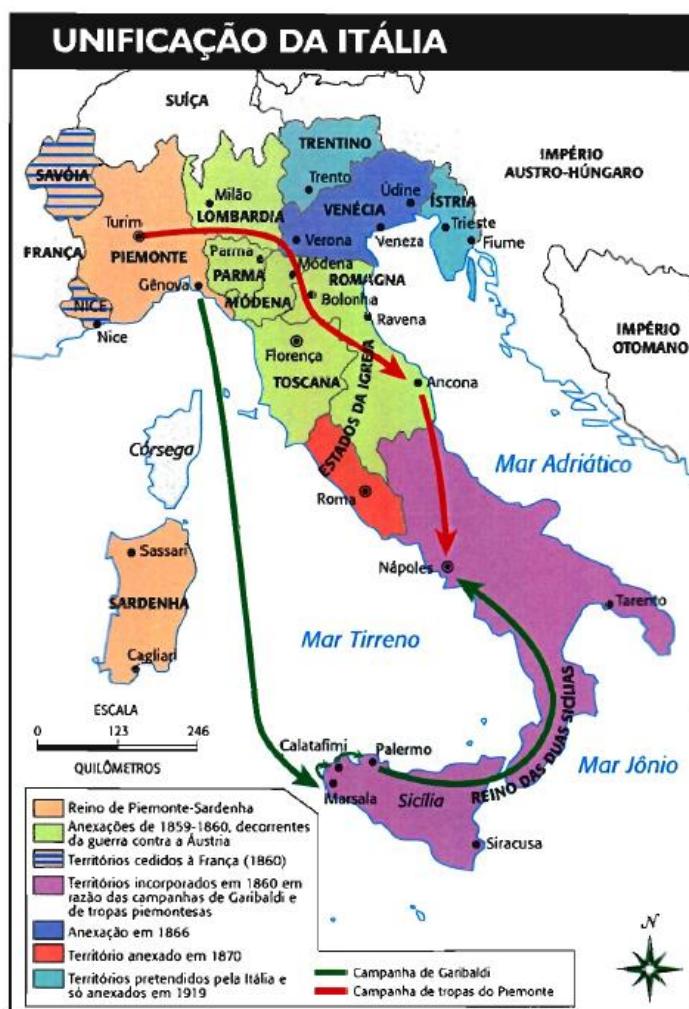


Fonte: PILETI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:19 - 6ª série

Na imagem 13, temos um mapa que apresenta o espaço ocupado pelo Império de Carlos Magno, no mapa há uma indicação do tempo, um recorte específico entre o século VIII e IX, enfatizando que a representação espacial se restringiu a determinado período, constituindo fronteiras de determinada época, é dessa forma que maior parte dos mapas foi utilizada no decorrer da coleção didática.

Em relação à dimensão diacrônica, (ver Tabela 3), identificamos que 22% dos mapas possuem certos mecanismos que indicam a mudança dos acontecimentos históricos no espaço, como podemos ver nessa imagem:

Imagen 14- Dimensão diacrônica (1)

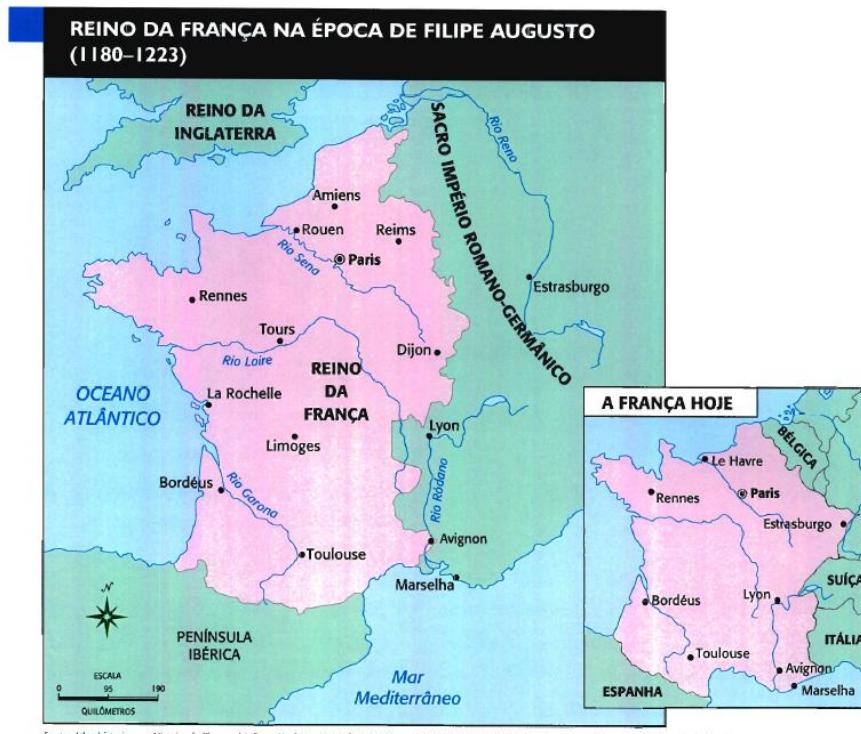


Fonte: SERRYN, Pierre & BLASSELLE, René. *Atlas Bordas géographique et historique*. Paris, Bordas, 1996; *The Times atlas of world History*. London, Times Books Limited, 1990.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005 – 7ª série

Na imagem 14, temos um exemplo da dimensão diacrônica. No mapa são apresentados diversos territórios e os momentos em que foram anexados para formação da Itália: entre 1859-1860, decorrentes de guerra contra a Áustria; em 1860, através de territórios cedidos à França e incorporações por meio de campanhas; passando por territórios anexados em 1870 e mencionando até os territórios pretendidos, que só foram incorporados em 1919. Sendo assim, a unificação da Itália, na representação espacial, não acontece de maneira estática, pois as legendas, cores e indicações de tempo sugerem que as mudanças temporais são contempladas. Outro exemplo da dimensão diacrônica pode ser observado na Imagem 15:

Imagen 15- Dimensão diacrônica (2)



Fonte: *Atlas historique - Histoire de l'humanité*. Paris, Hachette, 1996; SERRYN, Pierre & BLASSELLE. René. *Atlas Bordas géographique et historique*. Paris, Bordas, 1996.

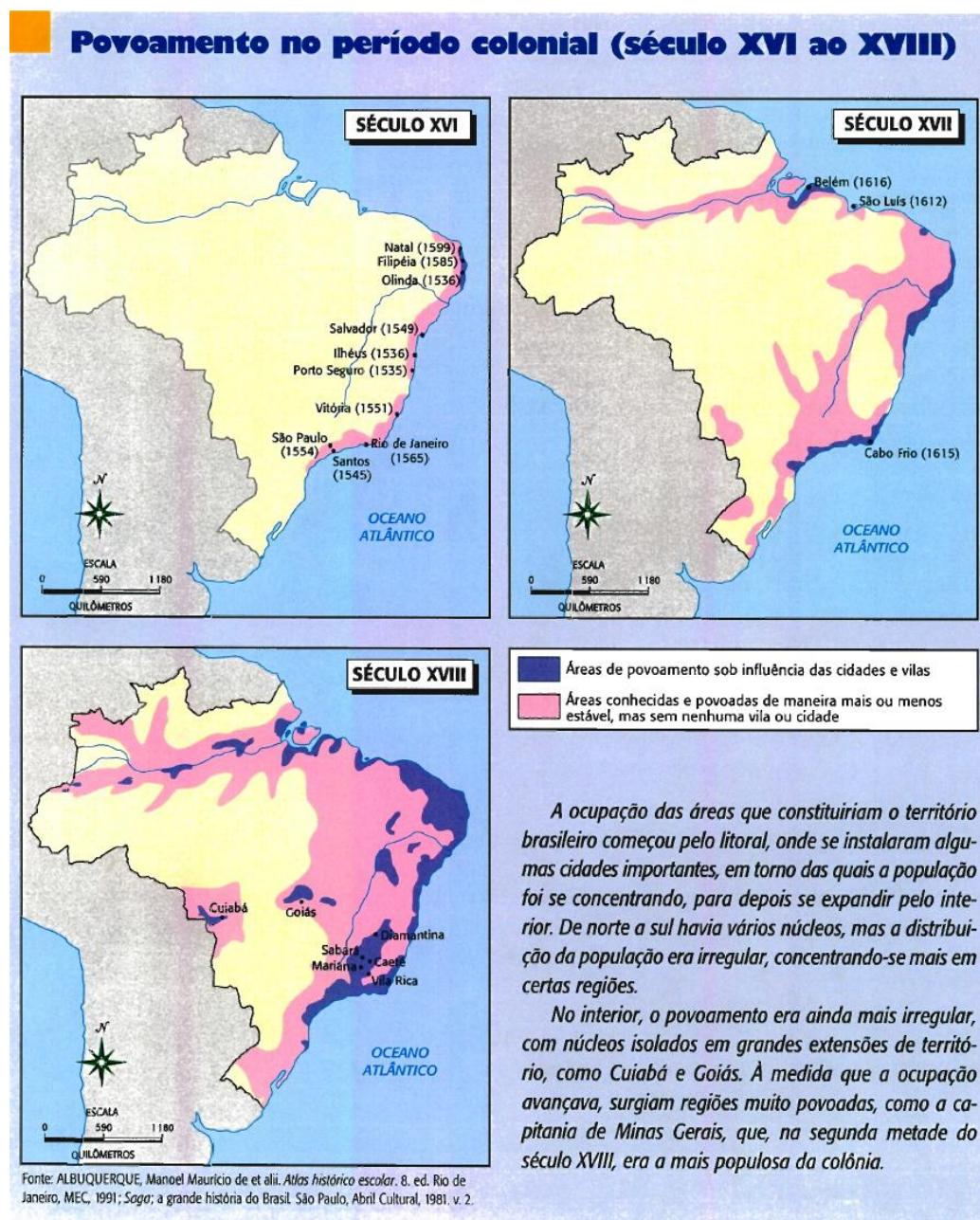
Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:63 - 6ª série

Na imagem 15, a dimensão diacrônica realiza-se por meio de uma comparação do mapa em determinado momento histórico e a organização territorial na atualidade. É possível observar, de um lado, as permanências da organização da França nos séculos XII e XIII até aos dias atuais, de outro, as mudanças dos territórios fronteiriços, uma vez que o antigo Sacro Império Romano-germânico, na atualidade

constitui os territórios da Bélgica, Suíça e Itália e países limítrofes (caso da Alemanha, não explicitado no Mapa). Logo, com essa comparação, observamos a transformação na organização territorial com o tempo.

Há ainda outra forma na qual identificamos a dimensão diacrônica dos mapas, que se dá através da apresentação comparativa de diversos mapas em momentos diferentes, exemplo na imagem 16.

Imagen 16- Dimensão diacrônica (3)



Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:54 - 7 ª série

Na imagem 16, temos três mapas que apresentam a ocupação populacional colonizadora no território brasileiro em três séculos do período colonial, demonstrando que no século XVI o povoamento colonizador se iniciou no litoral. A partir do século XVII houve a expansão da colonização para o interior, intensificada no século XVIII. Por meio da demonstração da transformação no povoamento colonizador do Brasil em distintos momentos, percebemos a dimensão diacrônica da mudança no tempo.

Após análise e exposição dos mapas concluímos que a maior parte deles (78%) se distancia das indicações de Rüsen, uma vez que possuem valor estático, prevalecendo a dimensão sincrônica, que não é indicada por ele, enquanto apenas 22% dos mapas introduzem, junto à representação espacial, referências às mudanças no tempo, atingindo a dimensão diacrônica, considerada por Rüsen como a mais adequada para possibilitar ao aluno o entendimento da temporalidade através dos mapas. No próximo item discutiremos outro material histórico abordado por Rüsen que analisamos na coleção didática: os textos.

3.1.2.3 Textos

Rüsen afirma que os usos de textos de outra autoria devem estar diferenciados do texto expositivo, e que estes não devem ser usados apenas para ilustrar a apresentação, não devem ser curtos e, além disso, não devem destacar somente seu “conteúdo de informação, mas também o valor que as informações tenham no contexto histórico global” (RÜSEN, 2010:121).

Partindo da reflexão de Rüsen, procuramos compreender a maneira que os textos de outra autoria apareceram na coleção didática e identificamos três tipos gerais: os documentos históricos, os textos informativos (retirados de revistas, jornais e sites) e textos retirados de livros (de diversas áreas e livros especificamente de historiadores). O resultado, podemos ver na tabela 4:

Tabela 4 – Tipos de texto

Textos	5 ^a serie	6 ^a série	7 ^a série	8 ^a série	Total
Documentos Históricos	13	21%	28	35%	15
Jornalísticos	18	28%	19	24%	21
Livros	32	51%	32	41%	46
Total	63	100%	79	100%	82
					303
					28%
					25%
					47%
					100%

Observamos que 25% dos textos de outra autoria da coleção “História e Vida Integrada”, diz respeito a textos jornalísticos de caráter informativo, veiculados em revistas, jornais e sites. Os principais veículos de comunicação citados ao longo da coleção podem ser visualizados da seguinte forma:

Quadro 9 - Principais veículos de comunicação

Nome	Veículo de comunicação
Folha de São Paulo	Jornal
O Estado de São Paulo	Jornal
Veja	Revista
Istoé	Revista
Folha Online	Jornal eletrônico/Site

Assim, temos os veículos de comunicação mais citados nos 4 livros da coleção. Além disso, é importante acrescentar que tais textos apareceram nos boxes complementares próximos aos textos explicativos, na seção de atividade “Textos e Contextos”, porém predominantemente foram utilizados na seção de atividade denominada “Nosso Mundo Hoje”. Segundo o manual do professor, tal seção tem o objetivo de

(...) estimular o aluno a trabalhar o tempo presente em perspectiva histórica. Aqui [seção Nosso mundo hoje] o aluno coloca-se perante uma situação do mundo contemporâneo, trabalhando assuntos relacionados à cidadania, ao meio ambiente, às questões de gênero, de guerra e paz, de riqueza e miséria, de tolerância e preconceito, de trabalho e lazer. **O ponto de partida é uma notícia de jornal e revista.** Por isso, é importante que o professor discuta com os alunos as peculiaridades de tais fontes. (PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:5 – Manual do Professor).

Nessa citação os autores apresentam as intenções da seção de atividades e enfatizam o uso de jornais e revistas na sua concretização. Na Imagem 13, podemos ver um exemplo de como esses textos aparecem na coleção didática.

Imagen 17- Texto informativo

Nosso mundo hoje

Os incas, na visão do cineasta Walter Salles

Caminho de novo através da América Latina. Percorro mais exatamente Cuzco, que Neruda descrevia como "o velho e remoto coração da América". É a maior de todas as cidades pré-colombianas, com 300 mil pessoas aninhadas nas montanhas andinas no início do século XVI e apenas 40 mil em 1825, resultado do genocídio comandado pelos espanhóis.

Olhando para Cuzco [...], é difícil não se lembrar de tudo que se perdeu com a destruição da civilização inca. Um conhecimento único da astronomia, da irrigação da terra, da medicina. Uma visão original de mundo, substituída por relações de dependência que vigoram até hoje. A maldita sujeição imposta pelo colonialismo, a mimetização do centro, que explicam em parte os sobressaltos cíclicos que vivemos.

Igrejas e monumentos com traços europeus foram erguidos por cima da arquitetura original da cidade. Boa parte desse conjunto foi varrida por fortíssimos terremotos. A terra tremeu pela última vez em 1950. Um menino de dez anos aponta para o que sobrou desse caos com o dedo: "O que ficou em pé foi construído pelos incas. O que caiu por terra, pelos incapazes". E sorri, feliz da vida. Quem sabe sabe.

(Walter Salles. O mundo revelado por um extraordinário fotógrafo indígena. *Folha de S.Paulo*, 3 out. 2002. p. E12.)

Walter Salles, cineasta brasileiro, oferece neste artigo uma visão sobre os resultados da conquista europeia no continente americano. As atividades a seguir propõem uma reflexão sobre o texto e sobre o que representa para nós, latino-americanos, observar as ruínas dos antepassados e em seguida olhar para nossas cidades e nossa miséria. Diante disso, releia o texto de Walter Salles e observe a imagem de abertura do capítulo e a que mostra Machu Picchu, na página 105.

► Que tipo de ligação as palavras do menino revelam entre ele e os incas do passado? Quem ele chama de "incapazes"?

► Pelo que é possível perceber nesse texto, você diria que Walter Salles tem uma visão otimista ou pessimista da colonização europeia das Américas? Por quê?

► Com base no que foi estudado neste capítulo, responda:

a) Qual é a visão que você tem sobre essa colonização?

b) Na sua opinião, foi bom ou ruim os povos nativos terem sido colonizados pelos europeus? Para chegar a essa conclusão, é necessário que você observe a realidade atual e emita uma opinião sobre ela.

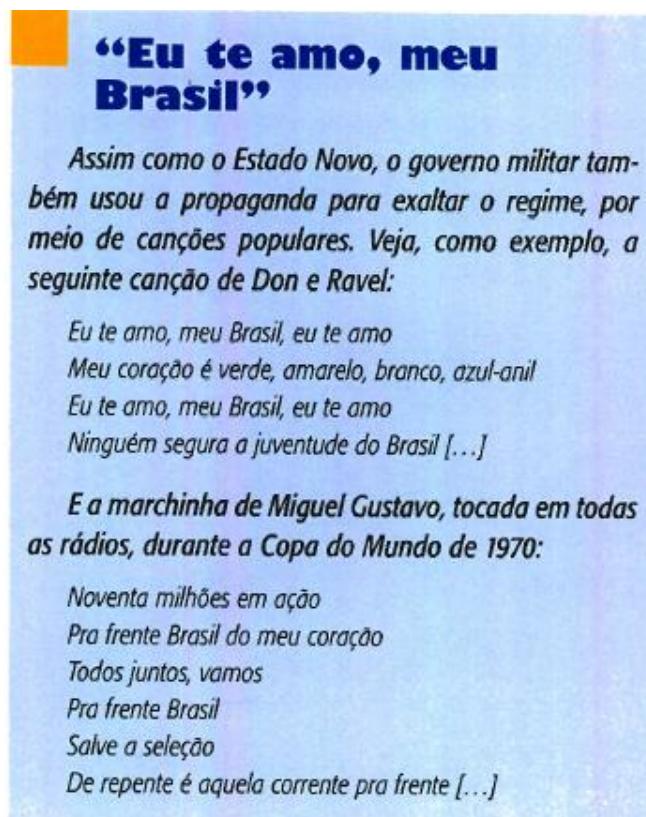
Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:111 - 6^a série

Na imagem temos um exemplo da seção de atividade "Nosso mundo hoje", extraído da Folha de São Paulo no ano de 2002. Nela, Walter Salles apresenta sua visão de cineasta sobre os descendentes dos Incas e o legado da conquista europeia no continente americano, enfatizando a permanência da dominação imposta até os dias atuais, e por meio da fala de um menino de 10 anos ressalta a grandeza Inca e a incapacidade dos colonizadores. Neste caso, a seção cumpre intenção proposta, que é a abordagem do presente em uma perspectiva histórica por meio de matéria de jornal.

Outro tipo de texto utilizado na coleção didática foram exercendo a função de documentação histórica. Identificamos 28% do total de textos, os mais diversos tipos de documentação como poemas, discursos, fábulas, juramentos, escritos de filosofia, literatura, relatos, trechos do Alcorão, contratos, epístolas, regimentos, biografias, cartas, letras de música, constituições, sermões, cordéis, entre outros.

O uso dessa documentação acontece predominantemente junto ao texto expositivo em Boxes complementares, que podem ser observados nas imagens 18 e 19 que apresentam duas canções e um poema, respectivamente.

Imagen 18-Documentação Histórica (1)



Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:157 – 8ª série

Imagen 19 - Documentação Histórica (2)

O drama dos soldados

A Primeira Guerra Mundial fez muitas vítimas, entre elas muitos jovens, civis e militares. Leia o poema do soldado L. S. Flint:

<i>Os jovens do mundo Foram condenados à morte. Eles foram convocados a morrer Pelo crime dos seus pais.</i>	<i>A estrada os possui. Eles não mais herdarão a terra: A terra os herdou. Eles não são mais os mestres do fogo: O fogo tornou-se seu mestre; Eles o servem, ele os destrói. [...]</i>
<i>Os jovens do mundo, Os frutos que crescem e amadurecem, Foram arrancados de seus galhos [...] e foram destinados a um fim cruel No triturador e na fornalha.</i>	<i>Os jovens do mundo Foram envolvidos pela morte Que os cerca por toda parte Num círculo de fogo e baionetas. [...]</i>
<i>Os jovens do mundo Não mais possuem a estrada:</i>	

(Nicolau Sevcenko. O impacto da grande guerra e os clamores pela nova ordem. Em: D. O. Leituras. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, jan./fev. 2002.)

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:14 – 8^a série

Nas imagens temos dois exemplos de documentação histórica que tiveram uma função basicamente ilustrativas, tais fontes foram utilizadas junto ao texto expositivo para reforçar uma ideia já apresentada.

As canções foram usadas para demonstrar a propaganda do regime militar que utilizava diversos mecanismos para exaltar o governo, como a canção. Já o poema foi usado para corroborar com o impacto da primeira guerra mundial entre os jovens civis e militares que morreram durante o conflito. Entretanto, além dessa função ilustrativa, alguns documentos tiveram um tratamento mais próximo à prática historiográfica, na seção Oficina da História, ver imagem 20.

Imagen 20 - Documentação Histórica (3)

Oficina da História

1. Emendas à Constituição norte-americana

13º Emenda
Não existirá nem a escravidão nem a servidão compulsória...

14º Emenda
Todas as pessoas, nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição, são cidadãos dos Estados Unidos e do estado em que residem. Nenhum estado fará cumprir nenhuma lei que retire dos cidadãos dos Estados Unidos os seus privilégios ou imunidades; tampouco privará a pessoa de sua vida, liberdade ou propriedade, sem o devido processo legal...

15º Emenda
Nem os Estados Unidos, nem nenhum dos estados, negará ou restringirá o direito ao voto dos cidadãos dos Estados Unidos em razão da raça, cor ou anterior condição de servidão.

(Adaptado de J. Salwyn Schapiro. *Liberalismo: su significado e historia*. Buenos Aires, Paidós, 1965. p. 220 e 221.)

Declarada a independência, em 1776, os Estados Unidos permaneceram por mais de dez anos sem uma Constituição comum e sem um governo central. A única autoridade federal era o Congresso, com poderes limitados para interferir nos estados. Finalmente, a Constituição de 1787 transformou a fraca confederação de 1776 em um único país.

Embora vários estados tenham aceitado a Constituição, as críticas continuaram até 1791, quando foram acrescentadas a ela as dez primeiras emendas, conhecidas como "Declaração de Direitos", que garantiam os direitos dos cidadãos. Mas somente com a 13ª emenda, incorporada à Constituição em 1865, a 14ª emenda, em 1866, e a 15ª emenda, em 1870, os ideais expressos na Declaração de Independência passaram a valer para os negros. Essas mudanças foram resultado da vitória do Norte sobre o Sul na guerra civil.

A partir daí, iniciou-se uma difícil e penosa luta para que os negros tivessem de fato seus direitos de cidadãos.

Alcançada a independência, a tarefa então era organizar as estruturas da nova nação. Em 1787, os Estados Unidos tinham sua Constituição. Pesquise em dicionários e encyclopédias o que é uma Constituição. Depois, escreva um texto explicando sua importância para o país e para todos os cidadãos que nele vivem.

Compare as 13ª, 14ª e 15ª emendas à Constituição de 1787 com a seguinte afirmação da Declaração de Independência, de 4 de julho de 1776: "... todos os homens nascem iguais; recebem do Criador certos direitos inalienáveis, entre os quais o da vida, o da liberdade e o de buscar a felicidade...". Sob a orientação do professor, discuta esses direitos com os colegas da classe. Anote os principais aspectos abordados e, depois, escreva um texto com suas conclusões.

As emendas 13ª, 14ª e 15ª à Constituição foram resultado da vitória do Norte sobre o Sul na guerra civil (1861-1865). Comente essa afirmação relacionando os acontecimentos históricos. Para isso, confronte datas e verifique as divergências que conduziram à guerra civil.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:99 – 7ª série

Na seção “Oficina da História” apresenta três emendas da constituição norte-americana para serem trabalhadas como fonte histórica. Essa seção tem justamente essa finalidade, de proporcionar aos alunos atividades que relacionem as fontes de um determinado período como meio para elaboração do conhecimento histórico. Para tanto, a atividade em questão incentiva a pesquisa em dicionários, a comparação com outro documento (a declaração de independência), estimula a discussão em sala e a elaboração de texto.

O último tipo de texto que identificamos na coleção foi o retirado de livros, os textos constituem 47% dos 303 textos contabilizados na coleção didática. Podemos subdividir esse tipo de texto em dois grupos, um de livros de assuntos gerais ou produções de especialistas em diferentes campos que constroem visões sobre história ou áreas afins como filosofia (Marilena Chauí), biografia (Fernando Morais),

antropologia (Darcy Ribeiro, Lilia Moritz Schwarcz), arqueologia (André Prous, Paulo Funari), jornalismo (cartunista Henfil), economia (Paul Singer). O outro grupo trata-se do uso de textos historiográficos, no quadro 10, temos a lista de alguns dos historiadores usados no decorrer da coleção.

Quadro 10 – Alguns Historiadores utilizados na coleção

Historiadores	Série
Jaime Pinsky	5ª série
Ciro Flamarión Cardoso	5ª série
Perry Anderson	5ª série 6ª série
José Murilo de Carvalho	5ª série
Paul Veyne	5ª série
Eric Hobsbawm	5ª série, 8ª série
George Duby	6ª série
Ronaldo Vaifas	6ª série
Jacques le Goff	6ª série
Nicolau Sevcenko	6ª série, 8ª série
Fernand Braudel	7ª série
Sérgio Buarque de Holanda	7ª série
Luiz Felipe de Alencastro e Maria Luiza Renaux	7ª série
Esmeralda Blanco Bolsonaro	8ª série
Marc Ferro	8ª série

De acordo com o Quadro 10, os textos dos historiadores são usados nos livros didáticos que tratam dos assuntos nos quais eles são especialistas. Por exemplo, no livro da 5^a série que aborda a História Antiga, destacam-se Jaime Pinsky, Ciro Flamarión Cardoso, Paul Veyne e Perry Anderson; no livro da 6^a série, que discute História Medieval, utilizam Jacques le Goff e George Duby; no livro da 7^a série, que aborda aspectos da História do Brasil, usam Sérgio Buarque de Holanda, Luiz Felipe de Alencastro e Maria Luiza Renaux; já no livro da 8^a série, que debate a história contemporânea, se apropriam de Eric Hobsbawm e Nicolau Sevcenko.

Neste sentido, observamos o uso de uma historiografia atualizada e especializada na coleção didática no qual os textos de autoridades acadêmicas nas temáticas corroboram com a exposição do texto didático, dando credibilidade à argumentação realizada.

Esse tipo apareceu com mais freqüência nos textos explicativos e na seção de atividade denominada “Texto e Contexto”, como podemos ver nas Imagens 21 e 22, respectivamente.

Imagen 21 – Texto Historiográfico (1)

A consolidação do feudalismo

O período no qual Carlos Magno governou é considerado um verdadeiro renascimento administrativo e cultural no ocidente medieval, com a renovação da literatura, filosofia, arte e educação. No entanto, esse período de progresso entrou em completa decadência após a morte de Carlos Magno, em 814.

Nas últimas décadas do século IX, época em que os vikings (sobre o assunto, veja a seção Textos e contextos, página 23) assolavam o continente, o termo feudum (feudo) foi definitivamente incorporado no uso cotidiano. Foi então também que toda a atual França, particularmente, ficou cheia de castelos e fortificações privadas, erigidas por senhores rurais sem nenhuma permissão imperial para resistir aos novos ataques e consolidar seu poder local.

Essa paisagem cheia de castelos era ao mesmo tempo uma proteção e uma prisão para a população rural. Os camponeses – já vítimas de sujeição progressiva nos anos finais do reinado de Carlos Magno, marcados pela depressão e por guerras – eram levados agora à servidão generalizada.

O enraizamento dos condes e dos senhores locais nas províncias, através do nascente sistema feudal, a consolidação de suas propriedades senhoriais e a suserania sobre o campesinato provaram ser a pedra fundamental do feudalismo, que lentamente foi solidificado por toda a Europa nos duzentos anos seguintes.

(Informações do texto retiradas de Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 136-7.)

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:21 – 6ª série

Na imagem 21, temos um texto do historiador Perry Anderson, especialista em História Medieval, extraído do livro Passagens da Antiguidade ao feudalismo. Trata-se de um texto informativo que mostra alguns elementos que contribuíram para consolidação do feudalismo. Da mesma maneira que esse texto, os outros de autoria de historiadores inseridos junto ao texto principal cumprem basicamente a mesma função problematizadora, apresentando aspectos novos sobre a temática abordada, em uma perspectiva histórica de teor acadêmico. Já a imagem 22 mostra uso do texto historiográfico na seção de atividade “Textos e Contextos”.

Imagen 22 – Texto Historiográfico (2)

Textos e contextos	
<p>Capitalismo e socialismo após a queda do muro</p> <p><i>Neste texto o historiador Eric Hobsbawm traça um panorama do desenvolvimento das economias capitalistas e socialistas pelo mundo para afirmar que, ao mesmo tempo que socialistas passaram a desacreditar em uma economia planejada pelo Estado, o capitalismo mostrou que é também incapaz de garantir um desenvolvimento com erradicação da miséria, do desemprego e da fome.</i></p> <p>Com o fim da União Soviética, o comunismo ocidental (mas não o comunismo asiático) entrou em colapso de maneira repentina e absoluta. Esse fato levou jornalistas, políticos e ideólogos a jogos de soma-zero. Se o comunismo perdeu, então seu antagonista, o capitalismo, deve ter vencido. Se as economias socialistas quebraram, então seu oposto binário, o liberalismo de livre mercado, deve ter triunfado. Mas obviamente esse não é o quadro adequado da economia mundial no começo dos anos 1990. Quando historiadores do próximo milênio olharem para este nosso meio século, certamente, creio, verão sistemas comunistas, descendentes da Revolução de Outubro, que, a partir do fim dos anos 1950, revelaram sua inferioridade crescente diante das economias de mercado ocidentais. A partir dos anos 1970, começaram a dar sinais de esgotamento. No entanto, verão também um capitalismo mundial que, depois de um quarto de século de expansão imprevisível e extraordinária, entrou numa nova era de crises nos anos 1970. E dela ainda não saiu. Durante sua breve "idade de ouro", 1950-1973, o capitalismo pareceu alcançar o impossível. Eliminou virtualmente o desemprego, os colapsos econômicos e – nos países desenvolvidos – a pobreza séria. Desfrutou um crescimento econômico constante e acelerado, mesmo nos países mais lentos, e deu às suas classes trabalhadoras a expectativa e a realidade de constante melhoria econômica. Mas a partir do começo dos anos 1970 o quadro mudou. O capitalismo, mais uma vez, tem desemprego em massa, pobreza, fome e desabrigados em meio à riqueza até mesmo nos países ricos. Tem renda estática ou declinante e sérias depressões. Sem dúvida, nas economias de mercado ricas e avançadas esses são reveses comparativamente suaves; mas o que hoje confronta a ruína das economias socialistas do Leste não é um capitalismo triunfante, mas uma economia capitalista global em dificuldades e que admite ter problemas.</p> <p>Socialistas de todas as variedades deixaram de acreditar na possibilidade de uma não-economia de mercado total e na viabilidade e na conveniência de uma economia estatal de planejamento centralizado do tipo desenvolvido na URSS. Alguns nunca acreditaram nela, mas mesmo os que acreditaram já perderam a fé. Desde os anos 1950 todos os Estados comunistas tentaram introduzir maior flexibilidade em sua economia planejada, essencialmente através de elementos de mercado. Não que desejassem se apegar ao stalinismo econômico, mas não sabiam como romper com ele.</p> <p>Por outro lado, a crença oposta, de que um mercado livre totalmente sem controle poderá alocar recursos e o fará de maneira otimizada, é politicamente dominante em grande parte do mundo, embora na teoria seja bizarro e na prática fuja aos fatos. O que está acontecendo hoje na Rússia e em outras partes da ex-região comunista é a súbita imposição de um dogma teológico tão irrealista quanto a tentativa de construir o socialismo por meio do comando central em um único país. As consequências foram e são desastrosas. As economias do Leste certamente precisavam de reformas fundamentais, mas as consequências de mergulhá-las no livre mercado de um dia para o outro variaram do trágico ao fatal.</p> <p><small>(Adaptado de Eric Hobsbawm. A crise atual das ideologias. Em: Emir Sader, org. <i>O mundo depois da queda</i>. São Paulo, Paz e Terra, 1995. p. 217-22.)</small></p>	
<p>Atividades com o texto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que maneira os países socialistas do Leste europeu tentaram evitar o colapso de suas economias planificadas? 2. As economias capitalistas, de livre mercado sem controle do Estado, não comprovaram a hipótese de que 	<p>seriam capazes de resolver problemas como o desemprego e a pobreza. Comente a afirmação.</p> <p>3. Quais as consequências da abrupta passagem das economias planificadas dos países socialistas do Leste europeu para a economia de livre mercado?</p>

Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:173 – 8ª série

Aqui, temos um recorte do texto do historiador Eric Hobsbawm intitulado ‘A crise atual das ideologias’ utilizado na seção de atividades “Textos e Contextos”, essa seção tem objetivo de estimular o trabalho com a leitura e interpretação de texto

norteado por um roteiro de questões. Neste caso, Hobsbawm é utilizado para demonstrar os limites tanto da economia socialista, que chegou a um esgotamento, quanto da capitalista, que embora seja hegemônica não consegue resolver problemas fundamentais como fome e miséria. Sendo assim, o texto apresenta problematizações, sugerindo o debate de questões, que pode se estabelecer em sala de aula, considerando a atualidade das indagações, em uma abordagem histórica contundente.

Após fazer essa exposição de como os textos de outra autoria aqui organizados em textos jornalísticos, documentos de época e textos de livros com destaque para os historiográficos, podemos finalmente identificar os pontos de convergência e divergência entre a coleção didática e às indicações de Rüsen sobre a utilização de textos.

De início, constatamos aproximações quanto à delimitação de seu valor de experiência, pois os textos são claramente diferenciados da apresentação principal seja em boxes, seja nas seções de atividades, convergindo com a afirmação de Rüsen de que eles “se delimitem claramente da parte da apresentação”. Além disso, para Rüsen os textos “não devem ser curtos a ponto de não transmitir uma ideia real das circunstâncias da vida passada”; na coleção didática observamos uma variação do tamanho dos textos pequenos, médios e longos que são utilizados, sem prejuízo para a sua compreensão.

Outro aspecto mencionado por Rüsen é que os textos “têm que cobrir os âmbitos de experiência mais importantes”. (RÜSEN, 2010:121).

Visualizamos uma diversidade de temáticas e de âmbitos da experiência contemplados. Citaremos alguns temas aleatoriamente, a fim de apresentar uma noção dessa variedade: mulheres nas diversas sociedades, industrialização, mão-de-obra infantil, coronelismo, cotidiano dos egípcios, mumificação, origem do mundo, escravidão, educação espartana, infância romana, Jango no poder, movimento sionista, influência africana, poder do senhor de engenho, a televisão brasileira, a conquista da lua entre muitos outros, portanto diferentes aspectos da experiência foram apreciados.

Um último ponto que é abordado por Rüsen é que os textos não

devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação (...) e devem induzir perguntas e ser interpretáveis, (...) [além disso,] seu conteúdo de informação deve estar relacionado ao “contexto histórico global. (RÜSEN, 2010:121).

Logo, verificando a coleção estudada, concluímos que com exceção de alguns documentos utilizados, próximos ao texto expositivo, a maior parte dos textos não são meramente ilustrativos, eles possuem uma função problematizadora agregando dados ao que já foi exposto e estimulam a interpretação, principalmente, na seção de atividades “Oficina da História”, “Nosso Mundo Hoje” e “Textos e Contextos” utilizando também uma abordagem histórica que vai além do caráter informativo.

Após essa apreciação dos materiais históricos (imagens, mapas e textos), norteada pelas idéias de Rüsen, abordaremos a questão da pluralidade da experiência histórica no item que se segue.

3.1.3 Pluralidade da Experiência Histórica

Conforme Rüsen, a segunda⁴³ particularidade necessária para o desenvolvimento da percepção história no livro didático é a pluridimensionalidade da apresentação dos conteúdos históricos. Para ele o livro didático deve apresentar

(...) as dimensões mais importantes da experiência histórica. Estas dimensões se referem à estrutura sincrônica e diacrônica do espaço da experiência histórica: partindo do ponto de vista sincrônico, trata-se dos âmbitos de experiência: Economia, Sociedade, Política e Cultura (...). Partindo do ponto de vista diacrônico, trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível de estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro. (RÜSEN, 2010:121).

Partindo dessas referências, estabelecemos a análise sobre a questão da pluralidade da experiência histórica na coleção “História e Vida Integrada”, tanto sincrônica, quanto diacronicamente.

3.1.3.1 Ponto de vista sincrônico

Como dito anteriormente, a dimensão sincrônica da pluralidade da experiência histórica refere-se aos âmbitos da Economia, Política, Sociedade e Cultura que deve

⁴³ A primeira é a maneira como se apresentam os materiais históricos abordada no item 3.2, anteriormente.

ser apresentado no texto histórico com as “suas diferenças e sua reciprocidade, suas correlações internas e seu potencial de transmissão.” (RÜSEN, 2010:121).

Para identificarmos a pluridimensionalidade dos conteúdos históricos sob o ponto de vista sincrônico, utilizamos como unidade de análise os capítulos de cada série da coleção “História e Vida Integrada”, dos quais retiramos as proposições centrais⁴⁴. Considerando que o livro da 5^a série tem 21 capítulos, o da 6^a série tem 19 capítulos, o da 7^a tem 23 capítulos e o da 8^a série tem 24 capítulos, tivemos no total 87 capítulos analisados e, portanto, 87 proposições que foram categorizadas nos quatro âmbitos da experiência histórica.

É importante mencionar dois aspectos da análise: primeiro, que observamos exclusivamente os textos expositivos e segundo, que em muitos capítulos há uma ênfase em diferentes âmbitos da experiência histórica como podemos observar a seguir:

Tabela 5 – Âmbitos da experiência histórica

Âmbitos da experiência histórica	5 ^a serie		6 ^a série		7 ^a série		8 ^a série		Total	
		%		%		%		%		%
Política	4	18%	2	11%	4	18%	3	13%	13	15%
Economia	2	10%	2	11%	0	0%	0	0%	4	5%
Sociedade	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	1	1%
Cultura	0	0%	2	11%	0	0%	3	13%	5	6%
Política e cultura	1	5%	0	0%	1	4%	0	0%	2	2%
Política e economia	0	0%	2	11%	5	22%	12	50%	19	22%
Política e sociedade	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	1	1%
Economia e sociedade	1	5%	1	5%	3	13%	3	13%	8	9%
Sociedade e cultura	2	10%	1	5%	1	4%	3	13%	7	8%
Política, economia e sociedade	0	0%	3	14%	5	22%	0	0%	8	9%
Política, economia e cultura	0	0%	0	0%	2	9%	0	0%	2	2%
Sociedade, cultura e economia	0	0%	2	11%	1	4%	0	0%	3	4%
Política, economia, sociedade e cultura	7	33%	2	11%	0	0%	0	0%	9	10%
Outros	4	19%	1	5%	0	0%	0	0%	5	6%
Total	21	100%	19	100%	23	100%	24	100%	87	100%

⁴⁴ Entendemos, aqui, por proposição ou tese a síntese objetiva do capítulo, ou seja, a formulação de uma ideia chave ou o objetivo principal apresentado em cada capítulo. Por meio da leitura minuciosa dos capítulos, procuramos identificar o objetivo central, ou seja, mensagem principal que se almejava expor, por meio dessa identificação, elaboramos as teses que nos possibilitou à análise.

Observando os dados obtidos na coleção como um todo, temos que 22% dos capítulos apresentaram nas proposições centrais os âmbitos da política e da economia⁴⁵. Podemos ver alguns exemplos no Quadro 11.

Quadro 11- Proposições com ênfase na política e na economia

Proposição	
1°	O Egito antigo teve como base de sustentação econômica o rio Nilo e as atividades em torno do rio contribuíram para centralização política. (5ª série)
2°	Administração colonial passou por várias tentativas. As capitâncias hereditárias e governo geral, que não obteve sucesso. Posteriormente a organização colonial tornou-se complexa e tinha como principal objetivo atender a interesses econômicos. (6ª série)
3°	A unificação alemã e italiana foi motivada por interesses econômicos e políticos. (7ª série)
4°	Getúlio Vargas permaneceu 15 anos no poder em governos provisório, constitucional e ditadura e centralizou a economia do país sob sua administração. (8ª série)

Nas teses nas quais identificamos a relação entre o político e o econômico, em alguns casos, há um condicionamento de uma esfera sobre a outra; na primeira proposição temos a influência da economia na constituição política, já na quarta temos a interferência política na organização econômica. De maneira geral as teses demonstram o estreitamento do político e do econômico na apresentação dos conteúdos históricos.

Em segundo lugar identificamos que 19% das teses enfatizaram exclusivamente o aspecto político, como pode ser visto a seguir

⁴⁵ Utilizamos definições gerais de política, economia, cultura e sociedade de forma que se aproximasse da maneira que tais conceitos são percebidos e utilizados na coleção didática. Desse modo, entendemos aqui por política, o conjunto de ações realizadas pelo Estado, representado por seus líderes políticos que desenvolvem práticas, tanto internas, quanto externas; por economia todos os conceitos que tratam das formas de produção de bens e organização do trabalho. (HOUAISS, 2009); por cultura todas as realizações materiais e aspectos espirituais de um povo (artefatos, objetos, ideias e crenças) e por sociedade modos de relação, formas de organização, normas etc, que constituiu um todo inter-relacionado no qual vive determinada população humana. (SILVA, Kalina; SILVA, Maciel, 2008).

Quadro 12- Proposições com ênfase no âmbito político

Nº	Proposição
1º	Roma constitui um dos maiores impérios da Antiguidade e sua história pode ser dividida em monarquia, república e império. (5ª série)
2º	A Igreja Católica foi a instituição mais poderosa da Idade Média. (6ª série)
3º	Napoleão Bonaparte redesenhou o mapa da Europa no início do século XIX e se organizou em dois governos o consulado e o império. (7ª série)
4º	O Brasil entre 1945-1964 foi um país democrático governado por Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart (8ª série)

No Quadro 12, temos algumas proposições que destacaram a esfera política, ressaltando um império, uma instituição, um personagem, um sistema de governo, no qual fica evidente a apresentação dos diferentes períodos de governo.

Outra maneira de apresentação da experiência histórica foi a ênfase nas quatro dimensões política, econômica, social e cultural, como podemos observar nas teses do Quadro 13.

Quadro 13- Proposições com ênfase na política, na economia, sociedade e cultural

Proposição	
1º	Houve diversos povos mesopotâmicos com especificidades políticas, econômicas, sociais e culturais. (5ª série)
2º	A África na Antiguidade possuía diversas religiões, sociedades, organização política e econômica. (5ª série)

Nessas duas proposições do quadro 13, percebemos a intenção de apresentar um determinado povo sintetizando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em um mesmo capítulo. Tal tipo de organização da experiência histórica foi usada, majoritariamente, no livro da 5ª série, uma vez que tais livros apresentam vários povos da antiguidade sintetizando as diversas dimensões no mesmo capítulo.

Já nos livros da 6ª e 7ª série, é possível identificar uma quantidade maior de diferentes combinações como: Economia e sociedade; Sociedade e cultura; Política,

economia e sociedade; Política, economia e cultura; Sociedade, cultura e economia. Algumas dessas teses podem ser visualizadas no quadro 14.

Quadro 14- Proposições com diferentes combinações

	Proposição	Combinação
1°	A revolução industrial caracteriza-se por uma transformação social com emergência da burguesia e do proletariado e econômica com a consolidação do capitalismo. (7ª série)	Economia e sociedade
2°	A sociedade medieval teve um importante trabalho na conservação da cultural antiga por meio dos monges copistas, além disso, produziu cultura religiosa e arquitetônica. (6ª série)	Sociedade e cultura
3°	A Idade Média é marcada por poder descentralizado, economia baseada na terra (feudo) e uma sociedade hierarquizada. (6ª série)	Política, economia e sociedade
4°	A Europa passou por mudanças políticas com o absolutismo, econômica com o mercantilismo e na cultura com o progresso das ciências e festa e tradições populares (7ª série).	Política, economia e cultura
5°	Os povos indígenas do Brasil pertencem a culturas diferentes e com características específicas quanto ao modo de vida, as relações familiares, a forma de trabalho (6ª série)	Sociedade, cultura e economia

Por meio dessas proposições, observamos as distintas relações entre os âmbitos da experiência histórica, se por um lado há capítulos com foco exclusivo na esfera política, há outros que enfocam os diversos vínculos das dimensões, como nos exemplos apresentados, essa variedade indica que algo está na base da história como realidade vivida, na qual no cotidiano não há como desvincilar a cultura, a política, o

social, a economia; no dia-a-dia tais relações são intrínsecas ao viver e ao agir no mundo, sendo organizada de diferentes formas no texto histórico por fatores acadêmicos, didáticos e curriculares.

É interessante mencionar que o livro da 8^a série apresentou mais capítulos enfatizando aspectos políticos (13%), políticos e econômicos (50%) em pequenos recortes temporais, trazendo mais detalhes sobre esses aspectos, porém apresentando em seguida um capítulo com um recorte temporal maior, focando aspectos culturais como podemos ver nas teses a seguir:

Quadro 15- Proposições com ênfase na política, economia seguida da cultura

	Proposição	Combinação
1°	A ditadura promoveu repressão, tortura, censura, mortes desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social. (8 ^a série)	Política e economia
2°	A redemocratização foi uma conquista da população constituída por uma sucessão de governos que procuraram organizar a economia brasileira, e muitas ações não foram bem sucedidas (8 ^a série)	Política e economia
3°	A consolidação da democracia aconteceu nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio da Silva ambos tentaram equilibrar o Brasil política e economicamente (8 ^a série)	Política e economia
4	Entre os anos 1960 aos dias atuais o Brasil foi marcado por uma intensa produção cultural: na música (protesto, jovem guarda, tropicalismos e rock, etc), na literatura, teatro, cinema. (8 ^a série)	Cultura

Conforme o quadro 15, temos três teses referentes a três capítulos que tratam de momentos políticos e econômicos distintos do Brasil. A partir dos anos de 1960, referindo-se à ditadura militar, reconstrução democrática na década de 1980, a consolidação na década de 1990. Já a quarta tese apresenta a síntese de um capítulo que aborda a cultura no Brasil da década de 1960 a meados dos anos 2000, esse foi um tipo de organização das dimensões da experiência histórica utilizada no livro da 8º série da coleção estudada.

Por último, é importante explicitar o que denominamos por Outros na tabela 5 com 6% das teses na coleção estudada, trata-se, na verdade, de capítulos nos quais a discussão não gira em torno desse aspectos da pluridimensionalidade da experiência histórica e sim de aspectos meta-históricos⁴⁶, relacionados ao fazer do historiador como conceito de história, de memória etc, Podemos observar no quadro 16.

Quadro 16- Proposições com ênfase na dimensão meta-histórica

	Proposição	Esfera
1º	A importância de conceitos como presente/passado, memória, tempo, espaço, e sujeito histórico para se construir a história. (5ª série)	Meta-histórico
2º	As divisões da história da humanidade são usadas para facilitar o estudo, logo o período denominado pré-história é apenas uma convenção e foi uma época de grandes conquistas técnicas. (5ª série)	Meta-histórico
3º	Há diferentes hipóteses sobre o povoamento da América, e há diferentes estudos realizados no Brasil por meio de sítios arqueológicos. (5ª série)	Meta-histórico/ Arqueologia
4	Através de vestígios é possível tentar entender a origem da terra e dos homens. (5ª série)	Meta-histórico/ Arqueologia

⁴⁶ Fazemos usos da o uso da tipologia sobre conceito histórico de Peter Lee (2005), que distingue os conceitos em meta-históricos, que medeiam o fazer do Historiador (a exemplo de tempo, espaço, fontes) dos conceitos substantivos, que medeiam à compreensão do mundo no tempo (tais como democracia, revolução, guerra). (cf. LEE, 2005).

No quadro 16, temos os exemplos justamente da ênfase de aspectos próprios do fazer historiográfico, como na primeira e na segunda proposição, pois há um destaque da importância de certos conceitos e a discussão da periodização da história, já a terceira e quarta destacam também a perspectiva da arqueologia (área que possui bastante proximidade com a história). Logo, nesses capítulos a experiência humana dos âmbitos da política, economia, sociedade e cultura não é abordada, mas sim uma reflexão sobre aspectos teóricos e da arqueologia relacionados à história.

Com essa exposição dos aspectos do ponto de vista sincrônico da pluralidade da experiência histórica, podemos identificar quais os pontos comuns e incomuns quanto ao abordado por Rüsen neste item. Logo, podemos afirmar que os diferentes âmbitos da experiência são contemplados de variadas maneiras e relações. Em algumas ocasiões, percebemos o político influenciando o econômico, o econômico motivando ações políticas, tais ações interferem na organização social e nas elaborações culturais, bem como um conflito social tem motivações econômicas que provocam medidas políticas, e assim por diante.

Entretanto, certos âmbitos são mais enfatizados que outros como somente político e o político e o econômico que juntos correspondem juntos a 37% das teses colhidas nos capítulos. Portanto, embora haja uma diversidade dos aspectos da experiência histórica como foi apresentado anteriormente, muitas vezes eles foram apresentados de maneira separadas, logo podemos considerar que há, na coleção didática estudada, uma pluridimensionalidade da experiência histórica do ponto de vista sincrônico de forma parcial, havendo, portanto, mais distanciamentos sobre o que foi mencionado por Rüsen. No próximo subitem trataremos da pluralidade do ponto de vista diacrônico.

3.1.3.2 Ponto de vista diacrônico

Para Rüsen a dimensão diacrônica da pluralidade da experiência histórica

(...) trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por uma lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro. Compreende-se que ambos os

níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazer palpáveis. (RÜSEN, 2010:121).

Para identificarmos a pluridimensionalidade dos conteúdos históricos sob ponto de vista diacrônico utilizamos como unidade de análise os capítulos de cada série da coleção “História e Vida Integrada”. Procuramos observar, inicialmente, o recorte temporal de cada capítulo, categorizamos os recortes identificados em três pontos. O primeiro denominamos “amplo”, relacionado a uma exposição de um conteúdo referente há muitos séculos (a partir de quatro séculos a dezenas de séculos) quando se refere a períodos da dita pré-história e história antiga, o segundo, denominado “moderado”, consideramos recortes entre um século a quatro séculos e o terceiro, denominado “curto”, consideramos recortes de décadas não chegando a um século. Partindo desses direcionamentos chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 6 - Recorte temporal da coleção História e Vida Integrada

Recorte temporal	5 ^a serie	6 ^a série	7 ^a série	8 ^a série	Total
Amplo	20	100%	3	16%	0
Moderado	0	0%	12	63%	11
Curto	0	0%	4	21%	12
Total	20	100%	19	100%	23
					27%
					27%
					46%
					100%
					86
					100%

De acordo com a tabela 6, a coleção apresenta que entre os três tipos de recorte temporal há um equilíbrio do Amplo (27%) com o Moderado (27%), que juntos correspondem a 54%, enquanto o curto possui 46%. No entanto, para uma leitura mais adequada dessa tabela, é importante observá-la por cada série. Percebemos um nível de variação grande, o que indica as especificidades dos recortes relacionados à série da coleção didática estudada.

Assim temos no livro da 5^o série⁴⁷ 100% dos recortes dos capítulos com amplo recorte temporal, tal livro trata da intitulada pré-história e da História Antiga no qual são condensados em capítulos uma extensão temporal bastante vasta como podemos visualizar no Quadro 17:

⁴⁷ Embora o livro da 5^a série tenha 21 capítulos, não considerado para análise o primeiro capítulo, pois trata de questões teóricas e o tempo não aparece enquanto recorte de um determinado conteúdo histórico mas como conceito fundamental para pensar a história.

Quadro 17 – Exemplos de recorte temporal amplo

Nº	Série	Recorte temporal	Nome do Capítulo
1º	5 ^a	7 milhões de anos a 150 mil anos	A origem da humanidade
2º	5 ^a	4000 a.C a 539 a.C	Mesopotâmia terra entre rios
3º	5 ^a	3200 a.C a 715 a.C	O Egito Antigo
4º	5 ^a	1700 a.C a 1000 d.C	A África Antiga
5º	6 ^a	III d.C a IX d.C	O feudalismo na Europa

Temos os exemplos dos recortes temporais amplos que apareceram preponderantemente no livro da 5^a série. No primeiro exemplo temos referência à Pré-história que apresenta uma medição temporal específica fundamentada na arqueologia; a partir do segundo usa-se o calendário gregoriano, tendo como referência um evento religioso que é o nascimento de Cristo, sendo que os anos anteriores são indicados a.C (antes de Cristo) e os anos posteriores d.C (depois de Cristo).

É interessantes mencionar o 4º recorte referente à África, pois, é o que possui, na quinta série, um dos recortes temporais mais longínquos da história antiga (excluído a Pré-história), na medida em que um único capítulo trata de um continente enorme em um grande recorte temporal, tais percepções indicam de certa maneira um tratamento genérico da história antiga africana.

Já o 5^a exemplo refere-se a um dos poucos casos desse tipo de recorte no livro da 6^a série, trata-se da História Medieval, partindo das dificuldades do Império Romano no século III, enfatizando a Alta Idade Média entre os séculos V e IX, com destaque para a consolidação e organização e sociedade medieval.

O outro tipo de recorte temporal, o Moderado, aparece significantemente tanto no livro da 6^a série quanto no da 7^a série como podemos observar:

Quadro 18 – Exemplos de recorte temporal moderado

Nº	Série	Recorte temporal	Nome do Capítulo
1º	6 ^a	XI a XIII	As cruzadas
2º	6 ^a	XIV a XVI	A centralização do poder nas monarquias europeias
3º	6 ^a	XIV a XVI	O Renascimento
4º	7 ^a	XVI a XVIII	Os jesuítas na América Portuguesa
5º	6 ^a	XVIII	Enfim, ouro

Temos exemplos de recorte temporal moderado. O primeiro trata de um conflito ocorrido na Idade Média no período denominado Baixa Idade Média, tempo marcado por transformações, inclusive As Cruzadas influenciaram nesse momento de mudanças com a abertura para o comércio.

Já o segundo e o terceiro referem-se a um período de transição da Europa e na sua passagem para Idade Moderna, ambos fazem referência ao mesmo recorte, só que sobre aspectos diferentes, um relacionado a um momento de transição entre a vida rural e a vida nas cidades e a descentralização da sociedade feudal para centralização das monarquias europeias, e outro sobre o Renascimento, tratando os aspectos culturais de um período de intensa movimentação artística e literária.

O quarto exemplo do Quadro 18 aborda o início da interferência jesuítica nos primeiros tempos colonização até sua expulsão no século XVIII, tratam em uma perspectiva longa os três séculos da ação dessa companhia no Brasil. Já o ultimo exemplo cita a abordagem no capítulo do século XIII e a importância que a mineração do ouro teve neste século.

Logo, percebemos que os recortes moderados foram usados em momentos precisos como conflitos longos (Cruzadas), momentos de transição (cidades e monarquias), atuação de instituições (Companhia de Jesus) e ascensão e consolidação de uma atividade econômica (mineração), são aspectos em que se percebe a relevância de observar tais aspectos históricos em uma razoável amplitude temporal.

Por último, temos recortes temporais intitulados curtos, eles aparecem em mais da metade do livro da 7^a série e em 100% dos capítulos do livro da 8º série, alguns exemplos desse tipo notamos no Quadro 19.

Quadro 19 – Exemplos de recorte temporal curto

Nº	Série	Recorte temporal	Nome do Capítulo
		1799 a 1814	O governo de Napoleão Bonaparte
1º	7 ^a	1822 a 1832	Primeiro Reinado
2º	7 ^a	1831 a 1840	Regência
3º	8 ^a	1914 a 1917	A primeira guerra mundial
4º	8 ^a	1930 a 1960	O Brasil: a cultura entre os anos 1930 e 1960
5º	8 ^a	1945 a 2000	Os Estados Unidos: da guerra fria ao mundo atual

Temos exemplos de recorte curto, percebemos de imediato uma ênfase de aspectos políticos nesse tipo de recorte como governos (Napoleão, Primeiro Reinado de D. Pedro I e Regência enquanto transição política entre o Primeiro e o Segundo Reinado), mas também há aspectos culturais exposto em três décadas como no exemplo quatro.

Esse recorte curto predomina no período final da Idade Moderna, principalmente do século final do século XVIII e, principalmente, na Idade Contemporânea século XIX e XX. No livro da 8^a série que teve 100% recorte desse tipo, notamos uma fragmentação do século XX apresentado em seus diferentes momentos. No livro da 5^a série, inúmeros séculos são condensados em um capítulo, em contraste com o livro da 8^a série, em que um século é apresentado em pequenas partes.

A apresentação de mais detalhes dos séculos mais recentes talvez esteja relacionada com a importância da contemporaneidade no presente, na medida em que são assuntos de certa forma mais familiares, mais próximos ao aluno e que dizem respeito a um passado que lateja muitas vezes na vida cotidiana como 2^a Guerra Mundial, Fascismo, Ditadura Militar, entre outros.

Além disso, observamos na coleção didática, outro aspecto relacionado à temporalidade, que foi a existência ou não da relação entre a longa e a curta duração em cada unidade de análise (capítulo). Desse modo, retornando a tabela 6, observamos que juntando a percentagem do recorte temporal amplo e moderado, eles correspondem a 54% dos capítulos estudados, dos quais 44% deles possuem recortes na longa duração com referências a eventos da curta duração.

Por exemplo, ao tratar do Egito Antigo, apresenta um recorte temporal amplo 3200 a.C a 715 a.C, porém mencionam aspectos factuais como a unificação dos reinos para formação do Egito por volta de 3200 a.C, a conquista do Egito pelos assírios (670 a.C), pelos persas (525 a.C), pelos gregos (332 a.C) e pelos romanos (30 a.C). É interessante acrescentar que no livro da 5^a série algumas vezes foi utilizada a expressão “por volta”, indicando que determinadas datas não há total precisão, fazendo uma indicação aproximada, principalmente nos períodos mais antigos.

Há também 17% dos capítulos que, embora enfatizem a curta duração, contextualizam na longa duração, fazendo recuos a outros momentos, como no capítulo 2 do livro da 6^a série, que aborda o Império Carolíngio em um recorte curto (entre fim do século VIII e início do século IX), no entanto faz apresentação recuando ao século I para falar da conquista da Gália, passando pelo século V, momento da invasão dos francos. Logo, mesmo tratando-se de recorte temporal específico, são realizadas conexões na longa duração.

Voltando a Rüsen, temos que o livro didático deve apresentar as relações entre “o nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos”. (RÜSEN, 2010:121). Sendo assim, identificamos que 61% dos capítulos tratam da longa duração com referência à curta (44%) ou aborda a curta duração com referência à longa duração (17%), neste sentido a história é apresentada temporalmente na relação entre história processo e a histórica factual, tanto as estruturas quanto os acontecimentos são contemplados, existindo na maior parte dos capítulos a relação entre os dois níveis, logo a coleção estudada se aproxima quanto a esse quesito da indicação de Rüsen.

É importante frisar que qualquer tempo é marcado por transformações e permanências, esse tempo não tem privilégio em relação a isso. A questão não é das mudanças, mas do ritmo mais lento ou veloz dessas mudanças. Os tempos curtos e lentos convivem simultaneamente, proporcionando a diacronia.

Além disso, imprescindível dizer que a sincronia e a diacronia “suas diferenças e sua reciprocidade, suas correlações internas e seu potencial de transmissão têm que aparecer na matéria histórica apresentada.” (RÜSEN, 2010:121). Elas não podem ser pensadas distintamente, apresentamos aqui em itens separados para percepção de pontos específicos apontados por Rüsen.

No próximo tópico, trataremos da pluriperspectividade ao nível dos afetados.

3.1.4 Pluriperspectividade ao nível dos afetados

Rüsen afirma que “a experiência histórica deve apresentar a partir de várias perspectivas (...) tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido de forma diferente e até mesmo contrária”. (RÜSEN, 2010:122).

Partindo dessa afirmativa e por meio de uma leitura pormenorizada da coleção “História e Vida Integrada”, procuramos identificar indícios da utilização ou não da pluriperspectividade das experiências históricas relacionada aos sujeitos históricos apresentados.

Quadro 20 – Apresentação dos afetados da experiência histórica

Nº	Série	Nome do capítulo	Afetados
1°	5ª	Esparta e Atenas	Esparta e Atenas
2°	5ª	Esparta e Atenas	Gregos e Persas
3°	5ª	Os reinos romano-germânicos	Romanos e Bárbaros
4°	6ª	O feudalismo na Europa	Senhor Feudal e Servos
5°	6ª	A centralização do poder nas monarquias europeias	Inglaterra e França
6°	6ª	Os povos indígenas do Brasil	Portugueses e Indígenas
7°	6ª	O absolutismo e o mercantilismo	Reis absolutistas e Camponeses
8°	6ª	A Revolução Industrial	Burguesia e Proletariado
9°	6ª	A Revolução Francesa	Girondinos e Jacobinos
10°	6ª	No Brasil, a Primeira República	Governo e população do Rio de Janeiro
11°	6ª	A Guerra Fria	Estados Unidos e URSS
12°	6ª	Uma região explosiva o Oriente Médio	Árabes e Judeus

Sendo assim, procuramos destacar no Quadro 20 alguns participantes da experiência histórica para observar como na coleção didática aparece a pluriperspectividade ao nível dos afetados, os exemplos foram retirados das diferentes séries da coleção para nos ajudar a problematizar as afirmativas de Rüsen sobre esse aspecto.

Por meio dos exemplos de afetados do Quadro 20, poderemos observar alguns indícios de como a pluriperspectividade ao nível dos afetados foi apresentada. No livro da 5º série temos três exemplos. O primeiro refere-se aos afetados “Esparta e Atenas”, cidades-estados da Grécia antiga. Neste caso é apresentada a rivalidade entre elas e são enfatizadas as diferenças quanto à política, à sociedade e à educação.

O segundo menciona os afetados “Gregos e Persas” na Guerra Greco-Pérsicas no qual há uma ênfase na perspectiva do vencedor - a Grécia. O terceiro faz referência aos afetados bárbaros e romanos, na denominada invasão bárbara, aborda os interesses de cada lado, porém o termo “invasão” já demonstra uma ênfase em uma perspectiva, pois quando abordaram as vitórias romanas trataram como conquista, porém a derrota romana é vista como invasão.

No livro da 6ª série temos mais três exemplos, como podemos ver no quadro 20, o quarto exemplo - senhor feudal e servos, esses dois sujeitos históricos são apresentados quanto ao seu papel na sociedade feudal em que as regras eram bem definidas, o livro não mostra conflito entre eles, pois cada um cumpriu seu lugar na sociedade, os servos não questionam os laços que os ligam ao senhor feudal, há uma aparente tranquilidade entre esses dois grupos.

No quinto exemplo, temos a Inglaterra e a França na Guerra dos Cem Anos. Aqui são expostos os interesses de cada uma das monarquias no conflito. O sexto exemplo trata dos afetados portugueses e indígenas na época da colonização do Brasil, de um lado expõe a organização e a visão dos indígenas sobre os portugueses, de outro menciona a percepção dos portugueses em relação aos indígenas.

No livro da 7ª série temos o sétimo exemplo que se refere aos afetados, reis absolutistas (nobres e parte do clero) e camponeses, enquanto os reis desfrutavam do luxo, da riqueza e do poder, a maioria da população camponesa passava por enormes dificuldades, que levaram revoltas por melhores condições de vida que foram sufocadas, é evidente o conflito de interesses com a visão de cada afetado. O oitavo exemplo trata-se de dois grupos sociais bastante mencionados na História Contemporânea; a burguesia

apropriou-se (não possuía desde sempre, mas expropriou os meios de produção em um longo processo social e econômico) os meios de produção industrial e os grandes lucros, enquanto o proletariado foi reduzido a vender a sua força de trabalho, tornando-se os operários das indústrias em péssimas condições de vida e de trabalho. De forma geral: de um lado os exploradores, de outro os explorados.

O nono exemplo refere-se a dois grupos, Girondinos e Jacobinos, que participaram da Revolução Francesa, porém os primeiros defendiam a perspectiva moderada e o segundo pregava uma perspectiva radical quanto a maneira de conduzir a revolução.

No livro da 8ª série, ressaltamos o décimo exemplo que diz respeito à Revolta da Vacina que envolve diferentes visões: a do governo, que se propunha a diminuir as doenças, porém sem a explicação adequada e a da população, que considerava uma agressão tal medida, revoltando-se.

No décimo primeiro exemplo, os afetados são os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) relacionados a um conflito denominado Guerra Fria. Ambas eram potências econômicas que defendiam sistemas econômicos e políticos diferentes - capitalismo e socialismo.

Por fim, o último exemplo que destacamos são os afetados Judeus e Árabes que disputam por razões políticas, econômicas e religiosas, o domínio de terras no Oriente Médio, cada grupo defende interesses específicos sobre o mesmo lugar, o que torna um dos mais difíceis conflitos da atualidade a solucionar.

Tais exemplos percebidos aqui como indícios (sem generalização) nos ajudam a refletir sobre a pluriperspectividade ao nível dos afetados, fundamentando algumas considerações. Uma delas é que, principalmente, na apresentação de conflitos (de interesse, armados) percebemos a exposição de diferentes visões das partes envolvidas, nas guerras, e nos conflitos sociais. No entanto, há uma ênfase em uma das perspectivas, a dos vencedores, quando relacionado a conflitos armados, e do “soberano”, referindo-se a questões sociais. Há exceções, a perspectiva dos vencidos e do “dominado” é ressaltada, podemos mostrar um exemplo na Imagem 23.

Imagen 23 – Pluriperspectividade ao nível dos afetados

3 As revoltas camponesas e a peste

Com o comércio, a nobreza feudal passou a utilizar novos produtos, sobretudo os de origem oriental. Para garantir os recursos necessários ao sustento desses novos hábitos, a exploração dos servos pela nobreza aumentou. Em resposta surgiram **revoltas e fugas de camponeses** para as cidades.

Além disso, o aumento da população gerou a expansão das zonas agrícolas com a ocupação de áreas florestais e de pastagem. A diminuição das áreas de pastagem provocou a falta de adubo animal. Esse fato, associado à superutilização do solo, tornou-o pobre em nutrientes. Como resultado, as colheitas tornaram-se insuficientes, causando fome e subnutrição e deixando os europeus mais vulneráveis a doenças.

No século XIV, a **peste** dizimou mais de um terço da população europeia. A doença foi provocada por uma bactéria originária do Oriente.

Revoltas camponesas

A partir do século X as revoltas de camponeses passaram a ser constantes em toda a Europa ocidental. Na região da Normandia (norte da atual França), por exemplo, os camponeses invadiram reservas senhoriais. Suas reivindicações foram registradas dois séculos mais tarde pelo poeta Roman de Ron Wace:

*Juntemo-nos por um juramento,
Defendamo-nos, a nós e aos nossos bens,
E venceremos todos,
E, se quiserem guerrear,
Teremos para cada cavaleiro
Trinta ou quarenta camponeses
Preparados para lutar.*

*E assim poderemos ir aos bosques
Usar a madeira que escolhemos,
Ter os peixes que quisermos,
Comer a carne dos animais,
Poderemos realizar nossas vontades,
Nos bosques, nas águas, nos prados.*

(Citado por Georges Duby e Armand Wallon. *Histoire de la France rurale*. Paris, Seuil, 1975.)

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:53 – 6ª série

O exemplo apresenta camponeses que se rebelaram contra as condições sociais impostas, em um período final do feudalismo, é interessante notar que, anteriormente, a exposição do senhor feudal e dos servos foi realizada em um tom de que “as coisas são assim e pronto”, em uma aparente harmonia em que cada um sabia o papel a desempenhar, sem contestação, já nesse exemplo temos uma não conformação com a organização social, as coisas estão assim, mas poderiam ser diferentes, tal contraposição enfatizando a perspectiva dos “dominados” (os camponeses) não foi tão recorrente, no entanto é possível encontrar algumas iniciativas (perspectiva dos indígenas, do escravo, do trabalhador).

Logo, retornando à Rüsen, temos que “o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária”, observamos indícios desse tipo na coleção didática, havendo, portanto, pontos de aproximação ao colocado por Rüsen, é importante mencionar que a pluriperspectividade não é realizada a todo o momento, que muitas vezes a exposição histórica é conduzida

por uma perspectiva, a dos vencedores, porém principalmente na apresentação de conflitos é possível verificar a pluriperspectividade, como nos diz Rüsen “para apresentar a experiência histórica partindo de várias perspectivas, os conflitos serão particularmente adequados”. (RÜSEN, 2010:122).

3.2 Análise da competência interpretativa

3.2.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência interpretativa

A competência interpretativa constitui-se a segunda competência que, segundo Rüsen, é fundamental para o desenvolvimento da competência narrativa, e, por conseguinte, da consciência histórica. Para que haja aprendizagem histórica é necessário o aumento da competência interpretativa.

Para que exista o desenvolvimento desta competência narrativa é indispensável

o aumento da experiência e do saber transforma-se numa mudança produtiva dos modelos de interpretação em que vem sucessivamente a ser inserido. Tais modelos de interpretação integram os diversos saberes e conteúdos experienciais, referentes ao passado humano, em um chamado “**quadro histórico**”. Eles conferem a esses saberes um “sentido histórico”. Estipulam significados e possibilitam distinções em função de critérios de importância. Atribuem àquilo que é sabido, empiricamente, uma determinada posição nas representações do processo. Aparecem como modos de ver, com perspectivas, **possuem um estatuto semelhante à teoria, para consciência histórica**. (RÜSEN, 2007b:114). (grifos nossos).

A expressão “quadro histórico” é utilizada por Rüsen para tentar estabelecer a relação que a interpretação mantém com os dados empíricos. É através da abordagem interpretativa que há transformação dos conteúdos experienciais numa forma elaborada de história. A experiência está para a interpretação como a interpretação está para experiência.

Neste sentido, é tanto insatisfatória uma História rica em aspectos empíricos sem um tratamento interpretativo adequado quanto uma história relacionada a diversas abordagens interpretativas sem a devida relação com os conteúdos experienciais, não superposição à dependência mútua.

Logo, a relação entre a competência experiencial e a competência interpretativa da aprendizagem histórica está no mesmo patamar da afinidade entre os dados empíricos e a teoria da história, como destacamos no segundo grifo. No entanto, isso não que dizer que a competência interpretativa apareça diretamente como teoria, ela na verdade é percebida de maneira implícita na atribuição de sentido do conteúdo empírico. “Afinal, são os modelos de interpretação que decidem o que é especificamente histórico na experiência e nos saberes históricos.” (RÜSEN, 2007b:114).

Aumentar a competência interpretativa no processo de aprendizagem histórica relaciona-se à flexibilização, expansão e diferenciação dos modelos de interpretação usados para processar a experiência histórica. Neste sentido há uma mudança dos modelos tradicionais de interpretação para o modelo exemplar, em seguida para o modelo crítico, chegando à forma mais aprimorada do modelo genético, a formação histórica acontece com a passagem de um nível para outro. (RÜSEN, 2007b).

Em suma, desenvolver uma competência interpretativa é passar de “um dogmatismo quase-natural das posições históricas (minha história – ou talvez também a história do professor – é a única possível e verdadeira) à colocação do saber em perspectiva, na qual a própria perspectiva pode ser demonstrada argumentativamente” (RÜSEN, 2007b: 115).

Na vida cotidiana a competência interpretativa é manejada para possibilitar a leitura das experiências para um posicionamento fundamentado na modificação ou problematização das formas constituídas com aparência natural, apresentando novas abordagens, pontos de vista e perspectivas. No plano da narrativa, esta competência refere-se à forma como o conteúdo histórico é apresentado.

Em relação aos aspectos que o livro didático ideal deve ter para fomentar tal competência, são estruturados por Rüsen (2010) quatro elementos: as normas científicas, as capacidades metodológicas, caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador e força de convicção da exposição.

As normas científicas da ciência da história não devem ser pensadas como reflexo da ciência de referência, e sim como forma de apresentar elementos da investigação histórica para fins didáticos, sem, contudo, apresentar falhas ou interpretações históricas inadequadas.

Já as capacidades metodológicas que o livro didático deve possuir podem ser sistematizadas nos “procedimentos mais significativos do pensamento histórico como o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipótese, a investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais.” (RÜSEN, 2010:123).

Além disso, por meio do desenvolvimento de competências metodológicas, deseja-se evitar as afirmações simplistas e monocausais por discussões argumentativas multicausais que superem as formulações dogmáticas.

Quanto ao caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador, Rüsen enfatiza a importância da apresentação em perspectiva do conhecimento histórico para que não haja a falsa impressão que a história é fixa e imutável.

Por último, Rüsen destaca como critério para o desenvolvimento da competência interpretativa, a força de convicção da exposição. A argumentação deve ser conduzida de forma coerente, deve-se evitar exageros emocionais e estabelecer as distinções entre juízo de fato, hipótese e juízo de valor. (RÜSEN, 2010).

3.2.2 Normas Científicas

Segundo Rüsen, o livro didático corresponde às normas científicas.

(...) não deve significar que tenha que refletir o que a Ciência considera como estado de conhecimento no momento concreto em que se escreve. (...) não deve conter falhas (..), não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimentos científicos. Também na sua maneira de citar em suas notas, indicações de fontes e de literatura devem corresponder basicamente aos costumes da ciência especializada” (...), [porém] (...) O livro didático somente pode abranger a investigação histórica para conseguir seus fins didáticos específicos. (RÜSEN, 2010:123).

Sendo assim, partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a coleção estudada se aproxima deste item que Rüsen aborda, na medida em que nas citações de outros livros e fontes sempre ocorre a referência, e certos textos em que realizam modificações indicam que se trata de uma adaptação para fins didáticos, além disso, não foi identificada, depois de variadas leituras no material didático, interpretação histórica deslocada totalmente da ciência de referência.

Muitos professores de história, historiadores e pesquisadores, às vezes questionam certo atraso de questões historiográficas que permeiam a academia em livros didáticos, isto é, questionam a ausência da pesquisa de ponta que está sendo realizada em Universidades, em comparação às interpretações apresentadas em livros didáticos. Entretanto, como nos apresenta Rüsen, o livro didático cumpre finalidades específicas; logo a introdução de novas tendências e interpretações segue também um ritmo específico e o indispensável é que não apresente falhas, no sentido de informações incorretas, datas erradas e interpretações absurdas. Os exemplos da Imagem 24 e 25 nos permitem observar tais afirmações.

Imagen 24 – Exemplo de Normas Científicas (1)

A precária situação social e econômica das minas foi retratada por André João Antonil, pseudônimo do padre jesuíta João Antônio Andreoni, em livro publicado em 1711, no qual descreve sua vida na colônia entre o fim do século XVII e o início do XVIII:

[...] não se pode crer o que padeceram ao princípio os mineiros por falta de mantimentos [...] De todas as partes do Brasil se começou a enviar tudo o que dá a terra, com lucro não somente grande, mas excessivo. E não havendo nas minas outra moeda mais que ouro em pó, o menos que se pedia e dava por qualquer coisa eram em torno de 28 gramas.

(André João Antonil. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Em: Mary del Priore; Maria de Fátima das Neves; Francisco Alambert. *Documentos de história do Brasil*. São Paulo, Scipione, 1997, p. 29-30.)

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005 – 8^a série

Imagen 25 – Exemplo de Normas Científicas (2)

O império desmorona

O historiador Perry Anderson, um dos principais estudiosos da Idade Média, narra no trecho a seguir como ocorreu a invasão do Império Romano do Ocidente, que contribuiu para o surgimento do feudalismo na Europa:

As invasões germânicas que assolaram o Império Ocidental se desdobraram em duas fases sucessivas, cada uma com um impulso e um modelo diferente. A primeira grande onda começou com a momentosa marcha através do Reno gelado na noite de inverno de 31 de dezembro de 406, por uma informal confederação de suevos, vândalos e alanos.

Poucos anos depois, em 410, os visigodos, sob as ordens de Alarico, saquearam Roma. Duas décadas mais tarde, os vândalos tomaram Cartago, em 439. Por volta de 480, o primeiro sistema rudimentar de Estado havia se estabelecido em solo que antes fora romano: os burgúndios na Savônia, os visigodos na Aquitânia, os vândalos no Norte da África e os ostrogodos na península Itálica.

A unidade econômica, política e militar do Império Ocidental foi fragmentada de maneira irreparável. As províncias caíram em desordem e confusão endêmicas, sua administração tradicional submergiu ou perdeu o rumo; a rebelião social e o banditismo reinaram por áreas imensas; culturas locais arcaicas e sepultadas vieram à superfície, e a pátria romana ruiu nas mais remotas regiões.

(Adaptado de Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 108-9.)

Fonte: PILETTI, Claudio; PILETTI, Nelson, 2005:10 – 6ª série

Esses exemplos ilustram o que argumentamos do início do século XVIII, sobre as condições de vida nas minas no período colonial, com indicação que foi retirada de um livro de documentos históricos organizados junto com outros autores pela historiadora Mary Del Priore. A imagem 25 mostra-nos um texto adaptado do historiador Perry Anderson e, como dito no próprio texto, é um dos maiores estudiosos da Idade Media, o que corrobora com a assertiva de que o texto didático não contradiz o estado de conhecimento científico, logo respeitam as normas científicas tal como diz Rüsen. No próximo item traremos as capacidades metodológicas existentes em texto didáticos.

3.2.3 Capacidades Metodológicas e pluriperspectividade ao nível do observador

Neste item reunimos a análise de dois aspectos apresentados por Rüsen capacidades metodológicas e pluriperspectividade ao nível do observador. Em relação à primeira Rüsen coloca que

(...) o livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico (...), o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais (...) [além de] evitar por princípio às argumentações monocasuais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicasuais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de

forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva. (RÜSEN, 2010:123).

Partindo dessas indicações observamos a coleção didática e não identificamos explicitamente, no texto principal, a observância de tais princípios metodológicos citados por Rüsen. O texto didático estrutura-se narrativamente explanando a experiência histórica em uma perspectiva mais factual, não se fundamenta na exposição de problematizações, hipóteses, análise, crítica e interpretação, tais elementos estão diluídos na estrutura narrativa.

Já em relação à pluriperspectividade ao nível do observador, Rüsen afirma que o livro didático deve evitar

(...) a falsa ideia “da” história como fato fixo, então se deve mencionar como tais as perspectivas globais da interpretação histórica. Os alunos e alunas devem ser capazes de aprender que estas relações sequer se podem estabelecer sem sua referência ao seu presente, que as interpretações históricas têm caráter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica. (RÜSEN, 2010:124).

A grande preocupação de Rüsen quando se trata da pluriperspectividade ao nível do observador é evitar a apresentação da experiência histórica de maneira dogmática. No entanto, com a leitura da coleção didática observamos não ser frequente a apresentação de problemas de interpretação e a exposição de várias possibilidades interpretativas para determinado evento. No entanto, podemos citar uma exceção, ver imagem 26.

Imagen 26 – Exemplo de pluriperspectividade ao nível do observador

2 Discussões acerca do “descobrimento”

Três polêmicas relacionadas à chegada dos portugueses à América têm provocado acalorados debates entre os historiadores.

A primeira questão: outros navegadores teriam estado no território do atual Brasil antes de Cabral? Há indícios bastante fortes de viagens anteriores dos próprios portugueses, como a de Duarte Pacheco Pereira, em 1498. E também de que Américo Vespúcio e Vicente Pinzón, sob ordens do rei da Espanha, teriam estado aqui no ano de 1499. Portanto, tripulantes da armada de Cabral não teriam sido os primeiros europeus a pisar em terras do atual território brasileiro.

A segunda questão: Cabral chegou à América por acaso, desviando-se de sua rota para as Índias, ou seu plano era dirigir-se às Índias passando antes pela América? Há argumentos a favor das duas hipóteses. Sabe-se, entretanto, que os portugueses, se não tinham certeza, ao menos desconfiavam da existência de terras na porção sul do oceano Atlântico.

Caso contrário, como se explicaria a insistência do rei de Portugal, D. João II, em transferir a linha definida entre as terras espanholas e portuguesas para 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde, como ficou estabelecido no Tratado de Tordesilhas em 1494?

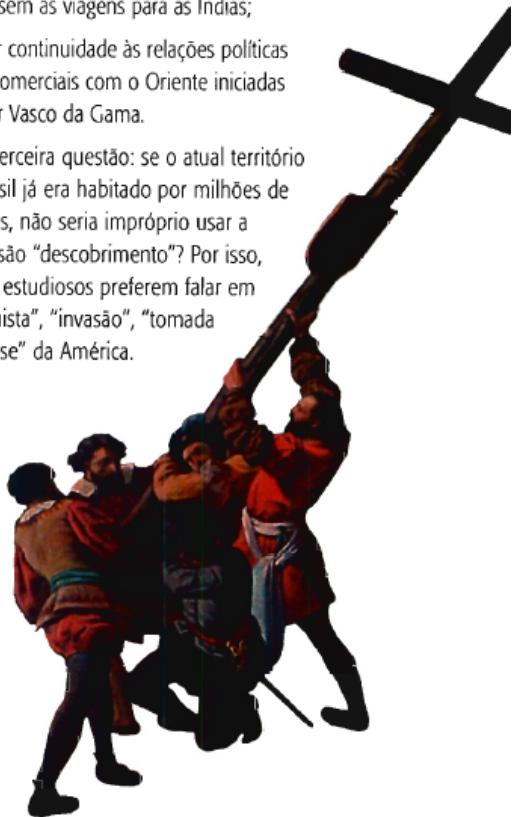
Diante disso, parece mais seguro afirmar que a expedição de Cabral teve *dois* objetivos:

█ estabelecer o domínio sobre a parte do oceano Atlântico já pertencente a Portugal, segundo o Tratado de Tordesilhas,

e sobre as possíveis terras existentes, verificando a possibilidade de nelas instalar bases de operações que facilitassem as viagens para as Índias;

█ dar continuidade às relações políticas e comerciais com o Oriente iniciadas por Vasco da Gama.

A terceira questão: se o atual território do Brasil já era habitado por milhões de pessoas, não seria impróprio usar a expressão “descobrimento”? Por isso, alguns estudiosos preferem falar em “conquista”, “invasão”, “tomada de posse” da América.



Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:117 – 6ª série

Essa imagem foi retirada do livro da 6ª série no capítulo denominado “A chegada dos portugueses ao continente americano.” E inicia com a seguinte afirmação “Três polêmicas relacionadas à chegada dos portugueses à América têm provocado acalorados debates entre historiadores”. Neste item há tanto uma apresentação da pluriperspectividade ao nível do observador, ao referir-se às três perspectivas interpretativas para um evento, mostrando que o saber histórico não é dogmático, quanto uma apresentação de capacidade metodológica ao se referir às principais problemáticas que envolvem o assunto, apresenta hipóteses e as diferentes argumentações que as fundamentam.

Esse é um exemplo simbólico que se aproxima das considerações de Rüsen, porém não é tipo de exposição comumente encontrada na coleção. Para compreender esses itens da competência da interpretação focamos a análise em duas seções de

atividades, que tem por objetivo aproximar os alunos do fazer do historiador - a “História em Debate”, que tem a finalidade promover atividades com fontes históricas relacionadas ao cotidiano do aluno e “Oficina da História”, que tem a intenção de tornar o aluno ambientado ao fazer historiográfico lidando com análise de fontes e utilização de conceitos, como podemos ver no Quadro 21.

Quadro 21– Síntese das seções História em Debate e Oficina da História

Síntese das seções		
	História em Debate	Oficina da História
Coleção História e Vida Integrada	Incentiva pesquisa, construção de relatórios, debate em sala, elaboração de conclusões, identificação de semelhanças e diferenças entre diferentes (não seria melhor distintos?) documentos históricos, compartilhamento de opiniões, trabalho com fontes históricas (trechos literários, fábulas), estabelecimento de relações com o presente (AIDS, crise econômica, trabalho), procura de conceitos em dicionários, consulta de jornais revistas internet, observação de mudanças e permanências, elaboração de hipóteses, realização de entrevistas e indagação a familiares.	Descrição, comparação e interpretação de imagens (no tempo e no espaço), interpretação de texto filosófico, incentivo à procura de hipóteses, relação com o presente, análise de poemas, uso de mapas, desconstrução sobre culto da imagem de líderes, discussão sobre a memória, incentivo à reflexão sobre aspectos positivos e negativos de eventos históricos, problematização da simultaneidade das experiências históricas, análise de moedas como fonte.

Com base nessa síntese, observamos os aspectos destacados na coleção para promover aos alunos o contato com o fazer historiográfico. Na seção “História em Debate”, uma das ações mais solicitadas foi a pesquisa em jornais, revistas e internet, com a elaboração de relatório e o debate dos resultados. Neste caso, percebemos a proximidade com alguns elementos da pesquisa histórica, só que de maneira simplificada. Além disso, podemos mencionar a solicitação de atividades como a realização de entrevistas com pessoas do cotidiano do aluno. Vamos, a seguir, destacar dois exemplos: um relacionado a indícios de promoção de capacidades metodológicas e outro relacionado a indícios da pluriperspectividade ao nível do observador.

Imagen 27– Exemplo de índicos de capacidades metodológicas

A História em debate

Quando começa a história do Brasil? Que papel a chegada dos portugueses às terras que viriam a se chamar Brasil desempenhou nessa história?

Provavelmente você já deve ter algumas hipóteses para responder a essas questões, diante do que já estudamos sobre as populações que viveram nessas terras há muitos milhares de anos. Registre essas hipóteses no caderno.

Durante a leitura deste capítulo, procure comparar o que você está aprendendo com as respostas dadas por você.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:114 – 6ª série

Imagen 28–Exemplo de índicos de pluriperspectividade ao nível do observador

A História em debate

Na 5ª série, estudamos brevemente as periodizações que os historiadores fizeram, em diferentes momentos e lugares, da história da humanidade. Pudemos também contestar a noção do que consideramos Pré-História e História.

Neste volume, vamos estudar o período que ficou conhecido como *Idade Média*. Mas por que esse nome? O que ele quer dizer?

Com a orientação de seu professor, trabalhe em grupo para levantar o maior número possível de interpretações para o fato de chamarmos esse período de Idade Média: O que quer dizer o fato de usarmos a palavra *média* para designar um período da história ocidental? Elaborem também algumas outras sugestões de nomes para esse período.

Ao final do capítulo, retome essa atividade e verifique no que vocês sugeriram as sugestões acertadas e aquelas que podem ser descartadas.

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:114 – 6ª série

Na imagem 27 temos a seção “História em debate” questionando o início da história brasileira e o papel dos portugueses nela. A atividade indaga aos alunos as hipóteses que eles apresentam sobre essa questão e depois pede para os alunos compararem suas hipóteses com o conteúdo estudado. Nesse exemplo observamos indícios de desenvolvimento de capacidades metodológicas. Já o exemplo 28 mostra como as denominações de períodos da história são construções realizadas historicamente e que podem ser questionadas, provocando os alunos sobre os sentidos que o termo “média” pode ter ao indicar um período histórico e dessa forma “supera a

percepção da história como um fato fixo," apresentando sinais de um saber em pluriperspectividade. (RÜSEN, 2010:124).). Observemos agora outro exemplo na Imagem 29.

Imagen 29—Exemplo de índicos de pluriperspectividade ao nível do observador

2. Direitos trabalhistas

Observe as duas imagens acima. Elas mostram alguns trabalhadores brasileiros em contextos muito diferentes. Uma dessas imagens mostra um comício na praça da Sé, em São Paulo, durante a grande greve de 1917. A outra, de 1942, mostra a comemoração do Dia do Trabalho, no campo do Vasco, no Rio de Janeiro. Realize as atividades propostas abaixo em seu caderno, individualmente:

- Qual das imagens mostra a greve de 1917? Qual delas mostra a comemoração do Dia do Trabalho? O que nos permite afirmar isso?
- O que se comemora no Dia do Trabalho?
- Na imagem da direita, um grupo de trabalhadores leva um estandarte com a imagem de Getúlio Vargas estampada. Por quê?

► Você deverá agora escrever um texto explicativo de três parágrafos que faça uma síntese da história dos trabalhadores no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Para escrever esse texto, você deve respeitar o seguinte roteiro:

- a) Explicar o contexto dos trabalhadores brasileiros da década de 1910, falando das greves e da multidão que era arrastada pelas manifestações populares.
- b) Explicar as primeiras medidas de Getúlio Vargas no poder no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores.
- c) Explicar por que, no ano de 1942, em vez de organizarem greves protestando contra sua situação, os trabalhadores se organizaram para comemorar o Dia do Trabalho, empunhando uma fotografia do presidente Getúlio Vargas.

Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:81 – 8^a série

Na imagem 29 temos um exemplo da seção “Oficina da História”, que faz uma comparação dos direitos trabalhistas em dois momentos distintos, com perspectivas diferentes, de um lado a luta para conquistar direitos e de outro culto à imagem de um “aparente pai dos trabalhadores” demonstrando que a estratégia comparativa possibilita colocar o saber histórico em perspectiva, pois cada elemento que está sendo colocado em contraposição possibilita o melhor entendimento do evento em questão de forma crítica e argumentativa.

Como vimos no Quadro 20, na seção “Oficina da História”, destaca-se o trabalho com diferentes fontes e a preponderância da utilização de imagens em comparação com outras, incentivando a observação de semelhanças e diferenças tanto no espaço quanto no tempo (como pôde ser visto na imagem anteriormente apresentada), foram esses os indícios encontrados quanto à pluriperspectividade ao nível do observador.

Devemos mencionar ainda a análise que fizemos na coleção didática guiada pelo que Rüsen chama de “força de convicção de exposição”, em que ele afirma que o texto do livro didático deve “evitar uma sobrecarga emocional e linguagem sugestiva”. Partindo dessa referencia, não identificamos na análise casos exagerados de linguagem sugestiva, no entanto percebemos no texto uma aparente neutralidade em que não se faz uma diferenciação clara de juízo de fato, hipótese e juízo de valor, o que Rüsen não considera apropriado; para ele, quanto mais diferenciar mais se desenvolverá a competência interpretativa, com poucas exceções como a apresentada na imagem 26.

A observação desses três aspectos: capacidades metodológicas, pluriperspectividade ao nível do observador e força da convicção de exposição mostrou-nos que, de certa forma, tais elementos na coleção didática se distanciam mais do que se aproximam ao que é colocado por Rüsen, porém foi possível visualizar também alguns indícios desses indicadores, quando em alguns momentos no texto principal (menor ênfase) e nas atividades (maior ênfase) podemos perceber um saber com pontos de pluriperspectividade, saber menos dogmático expondo suas possibilidades e limites.

3.3 Análise da competência da orientação

3.3.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência da orientação

A competência de orientação é a terceira competência narrativa dita por Rüsen como fundamental para uma aprendizagem histórica satisfatória que conduza à formação da consciência histórica. Para que exista o aumento da competência de orientação é necessário utilizar

(...) a função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu

mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se a aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de **orientação do agir e à identidade dos sujeitos**. (RÜSEN, 2007b:116).

Esta competência refere-se diretamente à função que a narrativa histórica possui ao possibilitar, por meio de uma relação direta com as duas primeiras competências, da experiência e da interpretação, uma orientação de caráter externo para agir, fundamentado no tempo, na vida prática e de caráter interno para constituição de identidades.

Por meio da aprendizagem da competência de orientação, o sujeito passa a questionar a si próprio sobre aspectos ditos naturais ou objetivos do seu viver, ganha uma perspectiva subjetiva. Realiza-se um processo de desnaturalização da própria identidade, a qual só é possível pela interpretação histórica fundamentada em dados empíricos. Tal identidade torna-se flexível e modificável.

A historicização mediada pela competência de orientação é fundamental para que o agir cotidiano não seja encarado de maneira absoluta e irremediável. A competência de orientação permite uma temporalização das próprias posições dos sujeitos e sua situação na vida cotidiana no presente.

Viabilizando, assim, uma “relativização histórica da relação consigo e para com as posições disponíveis significa que se diluem as naturalidades que parecem caracterizar as orientações do agir e as atitudes que se tornam no fluxo temporal da própria vida”. (RÜSEN, 2007b:116).

Pensar a competência de orientação é superar um agir no tempo superficial baseado na imutabilidade, visualizada em expressões como “as coisas são como são e não há nada que possa ser feito”, por uma perspectiva que reflete uma interpretação sobre a experiência que dê subsídios para vislumbrar uma perspectiva de futuro fundamentada em um diálogo com a temporalidade e com seu próprio posicionamento na sociedade.

Em relação aos critérios que o livro didático deve ter para estimular a formação da competência de orientação, para Rüsen, são: estabelecer relação entre sua própria perspectiva global e o ponto de vista presente dos alunos, introduzir os alunos no processo de formação de uma opinião histórica e trabalhar com referências ao presente. (RÜSEN, 2010:95).

Quanto às perspectivas globais exige-se que o livro didático deva não só evitar o estabelecimento de abordagens etnocêntricas, mas também usar como norteador da apresentação histórica a própria identidade dos alunos. Em outras palavras, conduzir as aulas a partir da experiência e da interpretação que os alunos possuem, para que assim o saber histórico desempenhe a função de orientação no presente.

Em relação à formação de juízo histórico, os livros didáticos devem evitar juízos históricos explícitos aparentando uma neutralidade, porém, seria ideal que houvesse uma problematização mais do que uma omissão de tais juízos. Acresça-se a isso que é importante que a sua relação com os fatos históricos não apareça de maneira isolada.

O último critério apresentado por Rüsen sobre o estímulo da competência de orientação é o de que as referências ao presente evitem um falso objetivismo histórico, ao mesmo tempo em que esse uso do presente deve ser feito de maneira que não recaia no presentismo histórico, ambos inadequados para uma formação histórica satisfatória.

3.3.2 Perspectivas Globais, formação de juízo histórico e referências ao presente

Conforme Rüsen, o livro didático deve evitar ou dificultar o estabelecimento de perspectivas etnocêntricas, mas deveria ser adotada sistematicamente como tema a estrutura e dimensão da identidade histórica (...) na compreensão que o aluno tem de si mesmo e do presente. (RÜSEN, 2010:125).

Através dessas observações gerais de Rüsen procuramos, em um primeiro momento, identificar quais as perspectivas espaciais mais enfatizadas da experiência histórica, conforme o Quadro 22.

Tabela 7 - Perspectivas espaciais mais enfatizadas da experiência histórica

Recorte espacial	5 ^a serie	6 ^a série	7 ^a série	8 ^a série	Total
Ênfase na Europa	9	43%	10	53%	6
Ênfase no Brasil	0	0%	7	37%	13
Ênfase na África e/ou Ásia	8	38%	0	0%	0
Ênfase na América	1	5%	2	11%	1
Perspectiva Mundial	0	0%	0	0%	1
Outro	3	14%	0	0%	2
Total	21	100%	19	100%	23
					24
					100%
					87
					100%

De acordo com o Quadro 22, tanto aspectos da história europeia (33%) quanto aspectos da história do Brasil (36%) foram os pontos mais enfatizados nos capítulos da coleção. Em menor percentual temos 13% dos capítulos que tratavam história do continente asiático e africano e além de 6% dos capítulos que abordaram a História da América de maneira geral, em metade dos casos com ênfase na história dos Estados Unidos da América (EUA), além disso, verificamos que 6% dos capítulos abordaram diferentes continentes pretendendo uma apresentação de caráter mundial.

É importante mencionar também que na coleção didática não há passagem deliberadamente etnocêntrica⁴⁸, no sentido de declarar explicitamente a superioridade de uma cultura sobre a outra, nem nacionalista no sentido de apresentação ufanista da história do Brasil o que nos permite afirmar que a apresentação do conteúdo histórico realiza-se, de certa forma, numa perspectiva global.

Por outro lado, observamos que a história europeia está bastante presente na coleção didática, ocupando quase que o mesmo espaço da história nacional, aparecendo como precursora da própria história nacional, indicando que não poderíamos compreender essa sem o entendimento daquela.

Rüsén destaca também a importância de relacionar os temas históricos à realidade do aluno. Tal relação não é tão evidente no decorrer da coleção; em algumas atividades são estimuladas conexões com a realidade vivida, porém de maneira bastante dispersa ou genérica, uma vez que é inconcebível pensar em uma realidade unívoca na medida em que há diferentes realidades e contextos sob os quais os alunos que têm contato com o material didático estão inseridos, ou seja, há alunos do sertão nordestino em uma área rural, há alunos do sudeste na área urbana e em várias outras situações que tem contato com o mesmo livro didático, tais especificidades não são exploradas.

Outro aspecto que procuramos observar relacionado à competência da orientação foi se o livro didático possibilitava a formação de juízo histórico, ao problematizá-los “com suas referências de valor e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que as alunas e os alunos possam aprender a emitir-los alegando suas razões.” (RÜSEN, 2010:126).

Quanto a essa indicação de Rüsén, observamos também um distanciamento na coleção didática do que é colocado por ele, uma vez que não há uma diferenciação na

⁴⁸ Etnocentrismo “resulta da tendência a considerar as normas e valores da própria sociedade como preferíveis ou como modelos de avaliação dos costumes dos demais povos”. (AURÉLIO, 2001:324)

apresentação histórica do fato histórico em relação ao juízo histórico, a exposição de tais juízos está diluída na explicação histórica ocorrendo o que Rüsen denomina um esforço “em manter a aparência de uma parcialidade estrita”. (RÜSEN, 2010:126).

Já o último elemento abordado por Rüsen em seu texto “o Livro didático ideal” trata-se das referências ao presente. De acordo com ele,

(...) um livro didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação e trabalhará sempre com referências ao presente. Assim evita o risco de um falso objetivismo histórico; contudo, pode incorrer no seu contrário, em um presentismo histórico. (RÜSEN, 2010:126).

As referências ao presente foram observadas em toda coleção didática em suas diferentes partes: em textos introdutórios dos capítulos, em seções intituladas “Hoje” em alguns capítulos, e, nas atividades principalmente na seção denominada “Nosso Mundo Hoje” com podemos ver nas Imagens 30, 31 e 32 respectivamente.

Imagen 30–Exemplo de referências ao presente (1)



Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:17 – 6ª série

Imagen 31—Exemplo de referências ao presente (2)

Nosso mundo hoje

Governo divulga lista de animais ameaçados

O Ministério do Meio Ambiente divulgou hoje, no Parque Nacional de Brasília (DF), a nova lista dos animais ameaçados de extinção. A relação possui 395 espécies, quase o dobro da anterior, de 1989, que contava com 219 espécies.

Animais como veado-campeiro, jacaré-de-papo-amarelo, jacaré-açu, gato-do-mato, doninha-amazônica, gavião-real e surucucu deixam a chamada "lista vermelha". Já espécies como guariba-de-mão-ruiva, macaco-prego, veado-bororó-do-sul, cobra-dormideira-queimada-grande, jararaca, além de borboletas, besouros e aranhas, passam a integrar a relação de animais ameaçados.

"Esse é um documento muito forte, que atesta a falta de cuidado com a fauna brasileira", disse a ministra do Meio Ambiente, Marina Silva. "A recuperação das espécies é uma bandeira do ministério."

(Patrícia Zimmermann. Folha Online, 22 maio 2003.)



O mico-leão-dourado faz parte da lista brasileira de animais em extinção desde que ela foi criada, em 1968. Embora sua população tenha aumentado bastante, em virtude de programas e de campanhas de preservação, sua espécie ainda corre perigo.

Felizmente para os brasileiros atuais, mas principalmente para as futuras gerações, está crescendo no país a consciência da necessidade da preservação da flora e da fauna.

Nas atividades a seguir, vamos falar sobre a importância dessa preservação.

■ Podemos notar que, na época em que viveram os homens e mulheres que estudamos neste capítulo, havia uma profunda ligação entre os seres humanos e a natureza (fauna e flora). Nas pinturas rupestres, por exemplo, o mais comum é encontrarmos referências a plantas e principalmente a animais. Nesse sentido, po-

deríamos dizer que existia uma grande dependência do homem em relação à natureza. Você acredita que essa dependência deixou de existir hoje? Escreva um texto em seu caderno que justifique a sua opinião.

■ Com a orientação do professor, em sala de aula, você vai participar de uma mesa-redonda para discutir as seguintes questões:

a) Por que é necessário preservar as espécies animais e a natureza?

b) De que forma a preservação da fauna e da flora está ligada à preservação do ser humano?

Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:35 – 5ª série

Imagen 32—Exemplo de referências ao presente (3)

Hoje

Em maio de 1999, a Índia realizou cinco testes nucleares no deserto de Rajastã, junto à fronteira com o Paquistão. Os dois países, que vivem em conflito permanente pelo território da Caxemira, possuem tecnologia nuclear para fins bélicos.

A Índia, apesar da miséria que atinge parte de sua população, que é de aproximadamente 1 bilhão de habitantes, é o maior exportador do mundo de especialistas em tecnologia nuclear e desenvolve sofisticada tecnologia em satélites e submarinos. O Paquistão, além de também deter tecnologia para a fabricação de bombas nucleares, tem o apoio de muitos países muçulmanos da região.

A possibilidade de um confronto de maiores proporções entre esses dois países preocupa todo o mundo, pois, no caso do uso de bombas nucleares, haveria consequências nefastas para toda a humanidade.

Fonte: PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson, 2005:17 – 6ª série

Na Imagem 30, é apresentada uma discussão sobre a relação entre a Igreja e o Estado na França, no ano de 2004, em que foi aprovada uma lei que proibia demonstrar a filiação religiosa em lugares públicos na França, tal debate é utilizado para introduzir o berço do Reino Franco - o Império Carolíngio no qual as relações políticas e espirituais estavam interligadas.

Já na imagem 31 temos um exemplo da atividade, 'Nosso Mundo Hoje', em que relaciona a relação que os homens da Pré-história possuíam com a natureza e a relação que homens atuais possuem com ela, põe em questão a importância de ser preservar a fauna e a flora para a própria preservação do ser humano.

Por fim, temos a imagem 32 com a seção "Hoje". Nela é apresentado um texto informativo sobre um conflito entre Índia e Paquistão pelo território da Caxemira, sendo que o cerne do capítulo trata da descolonização da Ásia, neste sentido, há um estabelecimento de relação entre os conflitos do passado e os do presente.

Esses três exemplos são representativos da maneira que foi conduzida a utilização do presente na coleção didática, uma vez que é possível identificar "a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e presente", logo podemos considerar que em relação às referências do presente, a coleção didática estudada se aproxima da abordagem de Rüsen.

3.4 As três dimensões da competência narrativa estão interligadas

As três dimensões da competência narrativa (experiência, interpretação e orientação) não podem ser pensadas separadamente, uma vez que “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação livre de experiência. Todo modelo de interpretação é relacionado simultaneamente à experiência e à orientação”. (RÜSEN, 2007:118). Porém,

A distinção desses três níveis ou dimensões possui a vantagem de deixar ver os campos de atuação da consciência histórica, que escapam amiúde à observação. Ademais, ela permite entender qual é o interesse do aprendizado histórico e da formação histórica: não é só uma capacidade que vem ao caso, mas sua multiplicidade e sua **articulação equilibrada**. (...) O que adianta, por exemplo, um amplo saber histórico que só se sabe de cor, sem nenhum valor de orientação? De outro lado, o que adianta a capacidade de reflexão e crítica de projetos práticos, se ela está vazia de experiência?”. (RÜSEN, 2007b:111)

Sendo assim, após a abordagem nos tópicos anteriores de cada dimensão da competência narrativa, percebemos a necessidade de reafirmar que tais elementos foram estudados separadamente, pois Rüsen assim os sistematizam, para uma adequada observação de cada esfera da competência narrativa. Desse modo, consideramos também tal organização adequada na operacionalização da pesquisa, uma vez que concebemos que analisar significa, sobretudo, decompor em partes menores para uma melhor compreensão.

No entanto, é importante ressaltar que não se pode perder de vista o conjunto, visto que os elementos no livro didático não aparecem separadamente, não há uma seção da experiência, da interpretação e da orientação. No mesmo texto que existem elementos experienciais, pode ser desenvolvido a competência da interpretação e que pode possibilitar uma orientação. Logo, o que podemos constatar é que houve na análise da coleção didática, diferentes olhares para o mesmo objeto, algumas vez a fonte era a mesma o que se alterava eram as indagações feitas a ela.

Apresentaremos aqui, algumas demonstrações da relação entre os diferentes aspectos abordados distintamente, para observamos algumas das articulações existente entre eles. Para tanto, destacamos uma do primeiro capítulo denominado “O feudalismo na Europa” e uma do segundo capítulo intitulado “O império Carolíngio”, ambos os exemplos do livro da 6ª série.

Imagen 33 – Exemplo (1) da articulação entre as competências

1 A origem do mundo feudal

Durante séculos, o Império Romano dominou grande parte da Europa. Uma poderosa estrutura administrativa, com exércitos e estradas que interligavam todo o território, possibilitou aos romanos impor às populações dessa parte do continente seu domínio, seu modo de vida e seus costumes.

A partir do século III, esse cenário começaria a se alterar. Com dificuldades para proteger as fronteiras, o **Império Romano** passou a receber inúmeras levas migratórias de diversos povos, sobretudo os de origem germânica, como os saxões, os francos, os vândalos e os ostrogodos.

No século V, os hunos, que habitavam a Ásia central, invadiram a Europa oriental e tornaram a situação mais grave.

As invasões e os saques a cidades passaram a ser constantes. Muitas famílias começaram a procurar o campo para se refugiar. Assim, teve início um processo de ruralização em todas as regiões anteriormente pertencentes ao Império Romano do Ocidente.

Com o passar dos anos, as propriedades rurais tornaram-se mais protegidas. Transformadas em núcleos fortificados, elas estavam sob o domínio de proprietários que tinham poderes sobre as terras e seus habitantes.

O poder centralizado do Império Romano começava, assim, a se fragmentar. Em 476, os hérulos, povo de origem germânica, invadiram Roma e depuseram o imperador. Foi o passo final para a desagregação do Império Romano do Ocidente.

Em seu lugar, ao longo de alguns séculos, surgiram diversos reinos independentes. No interior deles iria se formar a **sociedade feudal**, com base nos valores e costumes dos romanos e dos povos germânicos. As principais características dessa nova sociedade foram o modo de vida rural, o poder fragmentado e a forte religiosidade.

Dividindo o mundo feudal

Para facilitar, muitos estudiosos costumam dividir a história da sociedade feudal em dois momentos distintos: a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média. O primeiro momento, entre o século V e o IX, é o de consolidação do mundo feudal, quando se formam os reinos e se cristaliza a organização social. No momento seguinte, entre os séculos X e XV, a sociedade feudal começa a dar sinais de mudanças, com o fortalecimento das cidades e do comércio.

A História em debate

Na 5ª série, estudamos brevemente as periodizações que os historiadores fizeram, em diferentes momentos e lugares, da história da humanidade. Pudemos também contestar a noção do que consideramos Pré-História e História.

Neste volume, vamos estudar o período que ficou conhecido como *Idade Média*. Mas por que esse nome? O que ele quer dizer?

Com a orientação de seu professor, trabalhe em grupo para levantar o maior número possível de interpretações para o fato de chamarmos esse período de Idade Média: O que quer dizer o fato de usarmos a palavra *média* para designar um período da história ocidental? Elaborem também algumas outras sugestões de nomes para esse período.

Ao final do capítulo, retome essa atividade e verifique no que vocês sugeriram as sugestões acertadas e aquelas que podem ser descartadas.

O império desmorona

O historiador Perry Anderson, um dos principais estudiosos da Idade Média, narra no trecho a seguir como ocorreu a invasão do Império Romano do Ocidente, que contribuiu para o surgimento do feudalismo na Europa:

As invasões germânicas que assolaram o Império Ocidental se desdobraram em duas fases sucessivas, cada uma com um impulso e um modelo diferente. A primeira grande onda começou com a momentosa marcha através do Reno gelado na noite de inverno de 31 de dezembro de 406, por uma informal confederação de suevos, vândalos e alanos.

Poucos anos depois, em 410, os visigodos, sob as ordens de Alarico, saquearam Roma. Duas décadas mais tarde, os vândalos tomaram Cartago, em 439. Por volta de 480, o primeiro sistema rudimentar de Estado havia se estabelecido em solo que antes fora romano: os burgúndios na Savoia, os visigodos na Aquitânia, os vândalos no Norte da África e os ostrogodos na península Itálica.

A unidade econômica, política e militar do Império Ocidental foi fragmentada de maneira irreparável. As províncias recaíram em desordem e confusão endêmicas, sua administração tradicional submergiu ou perdeu o rumo; a rebelião social e o banditismo reinaram por áreas imensas; culturas locais arcaicas e sepultadas vieram à superfície, e a pátria romana ruiu nas mais remotas regiões.

(Adaptado de Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 108-9.)

Imagen 34 – Exemplo (2) da articulação entre as competências

2
CAPÍTULO

O Império carolíngio

france en conjointable quant ce chose avoit en obue
ot laisons a parler de l'empereur indeorum Si vous parle
rons des haultes œuvres du noble Charlemagne ror de france



Representação da coroação de Carlos Magno, rei dos francos, pelo papa Leão III em 25 de dezembro de 800 em uma ilustração do livro Crônica dos imperadores, de David Aubert, de 1462. Esse gesto selou a aliança entre o monarca e a Igreja.

De plusieures batuilles que Charlemaine eut a laencontre

Uma lei aprovada no dia 10 de fevereiro de 2004 pela Assembléia Nacional francesa proíbe o uso de vestimentas ou de símbolos que abertamente demonstram uma afiliação religiosa – como o véu islâmico, o quipá (solidéu judaico) e o crucifixo (se grande) – em escolas públicas francesas. A lei permite, no entanto, que os alunos portem pequenos símbolos religiosos, como pingentes islâmicos, crucifixos ou estrelas-de-davi.

Embora as pesquisas de opinião mostrem forte apoio popular à proibição, alguns líderes religiosos posicionaram-se contrários a ela.

Enquanto para os líderes islâmicos a escola pública francesa deforma a consciência de seus alunos, levando-os a traer a identidade cultural islâmica, para os autores da lei os símbolos religiosos constituem um empecilho para a formação de uma base comum de conhecimentos que possibilite aos alunos a construção de suas próprias identidades, como indivíduos e como cidadãos livres.

A polêmica é antiga e está relacionada à separação entre a Igreja e o Estado. Isso acontece na região que é o berço do Reino Franco, um dos mais duradouros reinos surgidos com a desagregação do Império Romano durante a Idade Média. Neste e nos próximos capítulos vamos conhecer o período em que as relações entre religião e política, poder espiritual e poder temporal estavam interligadas.

17

Fonte: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:17 – 6ª série

Na imagem 33, podemos observar como os elementos antes estudados separadamente, estão dispostos na coleção didática constituindo uma unidade. Assim, é possível visualizar nessa reprodução de página, que no texto principal é denominado “A origem do mundo feudal,” identificamos a pluralidade da experiência histórica na sincronia referente aos âmbitos da experiência histórica, que nesse caso tem como objetivo apresentar a fragmentação do Império Romano, e a formação do mundo medieval.

Na diacronia, percebemos as referências temporais tanto curta duração quanto da longa duração, pois se o Império Romano se desfaz em 476 (curta duração) foi durante séculos (longa duração) que se formou a sociedade feudal. Enfim, os aspectos da diacronia são apresentados norteados pela temporalidade, em que fica evidente a percepção da história na sua factualidade, - deposição do imperador, enquanto história – processo, quando se refere à formação de uma sociedade fundamentada na emergência dos valores e costumes.

Outro ponto que é preciso citar é os Boxes que acompanham o texto principal, dois de função explicativa: um intitulado “O império desmorona” tem um caráter de aprofundamento de um aspecto citado no texto principal, por meio da utilização de fragmento da obra do historiador Perry Anderson, relacionado à invasão do Império Romano. Há, portanto uma articulação e continuidade entre o texto principal e o texto complementar.

O outro se denomina “Dividindo o mundo feudal” que aborda a divisão temporal do mundo medieval – Alta e Baixa Idade Média, destacando que divisão é uma ferramenta do historiador para ressaltar momentos distintos.

Por último, importa mencionar a atividade relacionada ao fazer do historiador na seção “História em Debate”, que traz uma interessante reflexão sobre a periodização da Idade Média, questionando o uso dessa terminologia e incentivando os alunos a buscar interpretações para tal nome, instigando-os a realizar verificação e refutação de interpretações ou hipóteses.

Logo, nessa atividade é possível observar aspectos próximos à competência da interpretação, na medida em que possibilita uma exposição em perspectiva de um conceito, ao mesmo tempo em que sua desconstrução e desnaturalização, já que Idade Média é um conceito elaborado e que pode ser problematizado e revisto, bem como possibilita o desenvolvimento das capacidades metodologias na elaboração e refutação

das sugestão para o nome. Além disso, ao unir a não dogmatização do conhecimento histórico, com o incentivo de construção de hipóteses, permite a formação de um elemento relevante da competência orientativa, a formação de opinião histórica.

Já na imagem 34, temos o início do segundo capítulo denominado “O Império Carolíngio”, tal imagem já foi utilizada anteriormente, porém com outra função, sobre o presente (imagem 30). Destacamos a articulação de três pontos imagem, referencias ao presente e os afetados pela experiência histórica, antes abordados separadamente, mas que podem ser observados neste exemplo de maneira global.

O texto inicia-se mencionando uma discussão do presente, sobre o uso de símbolo religioso na França, no ano de 2004 e relaciona essa polêmica do presente com a relação entre o Estado e a Igreja, tão marcante na Idade Média que permaneceu de variadas maneiras ao longo do tempo.

É interessante que ao apresentar essa discussão, ele expõe a visão de cada uma das partes envolvidas. De um lado, o governo francês representado pela Assembleia Nacional francesa, que proibiu o uso de vestimenta e símbolos religiosos nas escolas públicas. De outro lado, apresenta a visão dos líderes islâmicos que acredita que a proibição promove uma traição a cultura islâmica. Então, neste exemplo, fica evidente a pluripersctividade ao nível dos afetados.

Além disso, a reprodução imagética da Coroação de Carlos Magno por um papa, reforça o debate da relação de entre Estado e Igreja, ao constituir uma representação da união entre essas duas instituições. Logo, o uso do presente, a ilustração e a apresentação de diferentes perspectivas, formam um contexto global que articula a diferentes competências na apresentação do conteúdo histórico, portanto não podemos pensar as competências de maneira distintas, elas fazem parte de um mesmo contexto.

Por outro lado, mesmo concebendo a relação intrínseca entre as competências, nem sempre ela se faz evidente, uma vez que como nos diz Rüsen

É freqüente que se negligencie a competência de interpretação e orientação em benefício dos componentes do saber empírico. Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois de síntese, e não um mero produto pronto a ser decorado. Ocorrem com freqüência, desequilíbrios na relação dos três componentes. (RÜSEN, 2007b:111).

Tal como nos afirma Rüsen, foi possível perceber um desequilíbrio entre as competências, na coleção estudada, tanto que só foi possível quantificar os elementos da

competência experiencial por serem mais evidentes, e por aparecerem de forma mais contundente, já a maior parte dos indicadores da competência interpretativa e orientativa foram apresentadas fundamentas em alguns indícios, possíveis de serem visualizados de maneira dispersa na coleção. Desse modo, podemos afirmar que houve uma ênfase nos saberes empíricos, em detrimento do saber para interpretação e orientação.

Enfim, com essa discussão quisemos ressaltar a relação intrínseca existente entre as competências e os diferentes indicadores que elas estão articuladas mesmo que em certos momentos ocorra um destaque de uma sobre a outra. Logo, a análise realizada das partes apontadas por Rüsen foram operacionais, uma vez que não podemos perceber tais elementos como estanques, pois na verdade existe uma relação dinâmica entre as partes do livro, constituindo uma unidade na apresentação do conteúdo histórico.

Outra preocupação deste tópico, além da articulação entre as competências seria realizar a comparação entre um capítulo que se aproximasse dos indicadores de Rüsen, o que poderíamos chamar de “capítulo ideal,” e outro que se distanciasse diríamos “capítulo não ideal”.

Porém, ao tentarmos identificar tais capítulos, observamos de um lado a regularidade em relação a alguns indicadores (imagens, textos, referências, normas científicas) e de outro lado uma dispersão (pluriperspectividade dos afetados e da interpretação, pluralidade da experiência histórica) que aparece de maneira diferenciada ao longo da coleção, não podendo portanto ser realizada tal comparação, pelo menos, não nesses termos.

Por exemplo, em relação à padronização, temos as imagens que não se diferenciam profundamente de um capítulo para outro, há uma padronização dentro de um mesmo capítulo, no qual temos imagens dependentes do texto principal e outras que na seção de atividade, que funcionam como fonte promovendo a construção do conhecimento histórico.

Já a dispersão pode ser compreendida da seguinte maneira: há capítulos que apresentam indícios de pluriperspectividade ao nível da interpretação, porém não proporciona a ênfase de outros indicadores considerados por Rüsen como ideais, ou seja, a aproximação de alguns indicadores de Rüsen na coleção didática não acontecem concomitantemente a outros, não sendo legítimo indicar um capítulo ideal.

Por isso, acreditando ser importante realizar algumas comparações de como determinados aspectos “funcionam” e outros não “funcionam” conforme Rüsen.

Destacamos dois indicadores que consideramos pelo contato com fonte ser interessante mencionar, eles aparecerem em certos momentos de maneira diferenciada, um da competência da experiência a pluralidade histórica e outro da competência da interpretação, a pluriperspectividade das interpretações históricas.

Na pluralidade histórica destacamos dois recortes temáticos um no livro da 5ª série sobre a Grécia e outro no livro da 8ª, sobre ditadura militar, observamos os âmbitos da experiência histórica (sincronia) e os níveis da temporalidade (diacronia), destacando a relação entre essas duas dimensões.

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que procuramos identificar os âmbitos da experiência buscamos saber a temporalidade em que esse âmbito é apresentado. Os recortes temporais da política, é mesmo da cultura, são apresentados uma relação entre eles? Ou são apresentados de forma estanque como se tratasse de realidades totalmente distintas? Verificamos no recorte temático sobre a Grécia a existência de três capítulos referentes ao tema: “Os gregos”, “Esparta e Atenas” e “A cultura grega”. Destacamos seguintes teses disposta no Quadro 22:

Quadro 22 – Proposição do recorte temático sobre Grécia

Proposição	
1º	A Grécia Antiga é constituída por diversas cidades-estados, diversos períodos e as formas de governo que existiram foram a oligarquia e a democracia. (5ª série)
2º	As principais cidades-estados gregas foram Atenas e Esparta e possuíam organização política e social distinta. (5ª série)
3º	Os gregos se destacaram por terem criado o teatro e filosofia e desenvolvido trabalhos de pintura, arquitetura e escultura. (5ª série).

Já o recorte temático da ditadura militar há dois capítulos um Brasil: a ditadura militar e Brasil: a cultura dos anos 1960 aos dias atuais. Tais capítulos têm como tese às apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23 – Proposição do recorte temático sobre Ditadura militar

Proposição	
1°	A ditadura promoveu repressão, tortura, censura, mortes desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social. (8ª série)
2°	Entre os anos 1960 aos dias atuais o Brasil foi marcado por uma intensa produção cultural: na música (protesto, jovem guarda, tropicalismos e rock, etc), na literatura, teatro, cinema. (8ª série)

Comparando os dois recortes temáticos foi possível observar que no primeiro a relação entre âmbito político e âmbito cultural se estabelece de maneira mais evidente do que no recorte temático da Grécia. No primeiro caso, por conta do contexto histórico específico no qual a questões políticas suscitaram a manifestação cultural da época fica evidente uma articulação entre o tempo da cultura e o tempo política, embora a própria temporalidade tenha características e ritmos específicos, há uma relação entre eles. Como pode ser visto no exemplo a seguir:

A produção cultura acompanhou e influenciou essas transformações sociais e políticas: com a música de protesto, o tropicalismo, o rap; com a literatura de caráter político; com a literatura de caráter político, que denunciou a opressão da ditadura, e a literatura de caráter social, que reflete as lutas de igualdade (...). (PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:227 –8º série)

Já no recorte sobre a Grécia, há uma clivagem entre o tempo da política e o texto da cultura. A política e a cultura aparecem em capítulos distintos, como se falassem de realidades bastante diferentes, que não se interpenetram. Neste sentido, e com esses exemplos queremos demonstrar que a coleção didática nem sempre conseguiu a garantir a pluralidade da experiência histórica, ao que se refere à articulação da sincronia e a diacronia, como no exemplo da Grécia.

Somente em poucas ocasiões como no exemplo da ditadura militar tal articulação se fez evidente, talvez por ser um caso limite, no qual a cultura do período esteve tão intrinsecamente relacionada aos aspectos políticos, econômicos e sociais.

Outro ponto que cabe fazer uma comparação refere-se a pluriperspectividade ao nível das interpretações históricas. Para tanto, selecionamos dois capítulos um do livro da 5° série denominado “O reinos romanos-germanicos” e outro do livro da 8° série intitulado “Era Vargas”.

A diferença desses capítulos no nível das interpretações histórica é que o primeiro há uma supervalorização da experiência e um esvaziamento do teor interpretativo que não é muito explorado, uma vez que se enfatiza os diversos povos que fragmentaram o Império Romano considerados no capítulo como invasores, há uma sobreposição da experiência em detrimento a interpretação, visto que não é problematizado o porquê da denominação invasor para os povos de origem germânica, enquanto anteriormente os romanos foi apresentados como conquistadores.

Por outro lado, no capítulo sobre a Era Vargas observamos alguns indícios da pluriperspectividade da interpretação histórica. Na introdução do capítulo, há preocupação de informar aos leitores para ter cuidado ao observar a imprensa do período, “afim de não tomarmos por verdades absolutas reportagens totalmente tendenciosas”. (...). (PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson, 2005:70 –8ª série).

Em outra parte do capítulo é apresentada a dualidade da figura de Vargas em relação à Segunda Guerra Mundial, pois embora se aproximasse ideologicamente com os regimes totalitários, por razões e econômicas e financeiras ficou do lado dos aliados. Outro ponto que merece ser mencionado é demonstração que as expressões “pai dos pobres” e “protetor dos trabalhadores” fazem parte na verdade de mito que foi construído em torno da imagem de Vargas.

A exposição dessas diferentes nuances sobre o governo e a atuação de Getúlio Vargas possibilita a construção de um conhecimento em perspectiva, sem uma aparente neutralidade. Neste sentido, proporciona aos alunos a não pensarem o conhecimento histórico como dogma, ou como a procura de uma verdade absoluta, uma vez que o saber histórico em perspectiva, segundo Rüsen, pode contribuir efetivamente na construção de visão do mundo e de sua atuação cotidiana.

O que podemos concluir nas duas comparações (pluralidade e pluriperspectividade), é que existem distanciamentos quanto aos critérios de Rüsen.

Além de ficar evidente um desequilíbrio entre as competências, uma vez que a experiência foi mais fácil de ser observada e explorada do que a interpretação e orientação, os indícios demonstram que existe um potencial que pode ser aprimorado, não só em assuntos específicos, mas por toda a coleção didática.

Considerações Finais

O nosso objetivo nessa dissertação foi utilizar o texto “O livro didático ideal” de Jörn Rüsen como uma perspectiva abstrata (um tipo ideal), que nos permitiu analisar a coleção didática História e Vida Integrada de Nelson Piletti e Claudino Piletti (um objeto concreto) em suas diversas partes e nuances.

Para tanto no primeiro capítulo apresentamos os principais aspectos que fundamentaram a pesquisa: a problemática, a fonte de estudo, o Programa Nacional do Livro Didático, a relação e contribuição à Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos e à Área de Concentração Cultura e Histórica, do PPGH/UFPB, e verificamos a importância que estudar o livro didático possui, tanto numa linha de pesquisa que contempla o ensino de história numa pós-graduação em história, quanto no que diz respeito às relações que esse material didático possui com a cultura histórica enquanto um produto e produtor na relação passado, presente e perspectiva de futuro.

Já no segundo capítulo estudamos os usos e apropriações da teoria de Rüsen em teses e dissertações no Brasil, situando a nossa pesquisa no conjunto de trabalhos já realizados que utilizaram esse autor. Pudemos constatar uma variedade de trabalhos defendidos em pelo menos em 3 regiões diferentes sul (UFPR, UEPG), sudeste (USP, Unesp-Marília) e centro-oeste (UNB, UFG), que tais pesquisas aconteceram entre 2004 e 2011 constituindo uma demanda da primeira década do século XXI.

Identificamos que os instrumentos metodológicos que predominaram foram os questionários e as entrevistas, bem como notamos uma variedade de aspectos teóricos que foram apropriados, com destaque para o conceito de consciência histórica e a tipologia da consciência histórica. Além disso, contabilizamos as palavras-chaves e verificamos preponderância: de educação histórica, consciência histórica e didática da história.

Com esse levantamento das teses e dissertações, pudemos situar as especificidades da nossa pesquisa, uma vez que não identificamos em nossa pesquisa trabalhos que utilizassem o texto de Rüsen “O livro didático ideal” para realizar análises no próprio livro didático. Encontramos apenas um pesquisador (Daniel Medeiros) que se apropriou desse texto de Rüsen, e que procurou analisar as percepções do autor do

material didático e dos alunos que tiveram acesso a ele, deixando de lado a observação no próprio material, tal como realizamos.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da observação minuciosa que realizamos na coleção didática, uma comparação entre as afirmações de Rüsen sobre a competência narrativa e os elementos encontrados na coleção História e Vida Integrada.

Quanto à competência da experiência, constatamos, em relação à apresentação dos materiais históricos, que as imagens e os mapas analisados predominantemente se distanciaram das ideias de Rüsen, uma vez que a maioria das imagens apenas reforçava a mensagem do texto e os mapas em sua grande parte apresentaram um valor estático. No entanto, foi possível observar nas atividades, imagens com a função de fonte histórica a ser descrita, interpretada e comparada e alguns mapas demonstrando mudança no tempo aproximando nestes casos das colocações rusenianas.

Já na observação dos textos, encontramos muitos pontos de convergência ao abordado por Rüsen, na medida em que os diferentes textos que identificamos como documentos históricos, textos informativos de jornais, revistas e sites, textos historiográficos e de especialistas não possuem só uma função ilustrativa, mas também uma função problematizadora, estimulando a interpretação.

Quanto à pluralidade da experiência histórica do ponto de vista sincrônico concluímos que apesar de certas dimensões como a política e economia serem mais enfatizadas em alguns capítulos, percebemos uma variedade das relações entre os âmbitos da experiência histórica, isto é, o político, o econômico, o social e o cultural apareceram de diferente maneiras nos capítulos, porém não de forma articulada.

Já do ponto de vista diacrônico, inferimos uma interação entre história a longo prazo com referências a história a curto prazo, bem como nas discussões a curto prazo contextualizações a longo prazo, portanto nestes aspectos tanto sincrônicos quanto diacrônicos identificamos aproximações a teoria de Rüsen.

Por outro lado, ao observamos a relação da sincronia com a diacronia, não pudemos constatar o estabelecimento dessa ligação, encontramos e destacamos um capítulo sobre ditadura militar que consegue estabelecer essa reciprocidade entre diferentes ambitos da experiência no tempo, em que, por exemplo, o político e o cultural não aparecem de forma isolada no tempo.

Na análise da pluralidade ao nível dos afetados, não identificamos tal aspecto diluído por todo o livro, encontramos apenas alguns indícios principalmente na

apresentação de conflitos, porém em alguns casos com a ênfase na visão dos vencedores, enfim percebemos que tal aspecto embora apareça e de maneira incipiente.

Devemos mencionar também as principais conclusões que chegamos com a análise da competência da interpretação em seus 4 pontos centrais: normas científicas, capacidades metodológicas, pluriperspectividade ao nível do observador e força de convicção da exposição, desse modo constatamos que apenas no quesito normas científicas há uma efetiva aproximação da coleção didática com as indicações de Rüsen, já nos demais elementos há um distanciamento, sendo possível apenas identificar poucos indícios dispersos na coleção, constituindo mais exceção do que a regra.

Seguindo o mesmo direcionamento da competência interpretativa, a competência da orientação também apresentou certa divergência com afirmações de Rüsen uma vez que, tanto as perspectivas globais de relação com a realidade do aluno quanto o estímulo à formação de juízos históricos quase não aparecem na coleção didática, apenas o último aspecto que são as referências ao presente que aproximam a coleção didática da visão de Rüsen.

Após essa síntese das principais conclusões que chegamos ao analisar a coleção didática, faz-se necessário algumas observações finais. A primeira é que o estudo detalhado e minucioso da coleção “História e Vida Integrada”, apenas nos permite compreender aspectos do material em questão, sem generalizações às demais coleções do PNLD -2008, ou de edições do PNLD anteriores ou posteriores.

No entanto, mesmo sem generalizações, o trabalho analítico realizado nos forneceu indícios relevantes que devem ser considerados ao tratarmos e discutirmos sobre livro didático na medida em que problematiza aspectos essenciais da formação histórica a experiência, a interpretação e a orientação. Além de que se refere a uma das coleções mais representativas dos livros didáticos de história no país. Ela está em muitas salas de aula, em muitas escolas, de todas as regiões do Brasil.

A segunda observação que queremos ressaltar é que verificamos que os aspectos da coleção didática que tem alguns pontos de convergência com as perspectivas de Rüsen, são aqueles que, de certa maneira, são contemplados nos critérios de avaliação do PNLD.

Por exemplo, na ficha do PNLD, as imagens apresentam os seguintes pontos avaliativos: uso de diferentes linguagens, relação com o texto, estímulo à problematização, legendas adequadas, que contextualizem e ajude na compreensão do

texto. Já as fontes históricas possuem como critérios: diversidade (textuais e iconográficas e etc), estímulo à construção do conhecimento e a utilização de diversos autores. Tais fatores possuem graus de proximidade com a visão de Rüsen.

Por outro lado, os aspectos que mais distanciam são o que não são mencionados ou detalhados no PNLD como a pluriperspectividade ao nível do observador, a formação de juízo histórico entre outros. Fazemos essa observação como forma de destacar o papel do PNLD como um mecanismo mediador da elaboração histórica desenvolvida no livro didático, e talvez ele constitua o meio pelo qual determinadas mudanças possam ser realizadas no material didático.

Por último, podemos considerar que a pesquisa nos mostrou que em muitos pontos a coleção didática distancia-se do texto “O livro didático ideal”, entretanto, tal distanciamento não constitui necessariamente uma invalidação do mesmo, pois, como colocamos no primeiro capítulo, utilizamos as indicações de Rüsen como tipo ideal, portanto “a falta de aderência entre os tipos ideais e o mundo real não cria problema, contudo, pois não constitui objetivo dos tipos ideais descrever e explicar o mundo, em vez disso fornece-nos pontos de comparação a partir dos quais podemos fazer nossas observações.” (JOHNSON, Allan; 1997).

Partindo dessa perspectiva, abrimos um parêntese de maneira hipotética para responder uma indagação que possivelmente esse trabalho desperta: a coleção “História e Vida Integrada” possibilita ou não formação da consciência histórica, segundo princípios teóricos de Rüsen? Teríamos como resposta parcialmente sim. Sim, uma vez que para Rüsen sempre que se estimulam as relações entre passado, presente e futuro possibilitando uma atuação no mundo temos fomentadores da consciência história, porém isso não a garante, já que segundo ele há variadas maneiras, dela se desenvolver de maneira simples ou complexa.

Parcialmente, pois constatamos que há aspectos convergentes e outros divergentes, logo a coleção didática analisada não seria um exemplo ideal de desenvolvimento da consciência histórica fundamentados nos parâmetros da competência narrativa apresentados Rüsen (deixando claro que não é e nem tem obrigação de sê-lo), muito critérios não são trabalhados principalmente na competência interpretativa e orientativa, não podendo considerá-la uma coleção didática ideal.

É importante ainda enfatizar que a comparação aqui realizada não teve objetivo de atribuir juízo de valor, ou seja, não teve a intenção de dizer se a coleção didática era

boa ou ruim, na verdade cumprimos a finalidade de observar de maneira direcionada e minuciosa um aspecto concreto da realidade - o livro didático de história, sob a luz de uma teoria, reunindo subsídios para uma reflexão fundamentada sobre ensino de história.

Não podemos deixar de nos posicionar não só como pesquisadora, mas também como professora de história e partindo do pressuposto que considero legítimo os critérios de Rüsen a serem discutidos e refletidos e levados em consideração na elaboração e escolha de uma coleção didática de história. Posso afirmar que utilizaria tal coleção em sala de aula, observando as lacunas existentes e problematizando certas ausências, acrescentando os outros afetados, ou perspectivas que não foram mencionadas, por exemplo.

Porém, esse estudo põe em evidencia a necessidade de pensar outros critérios necessários ao livro didático de história. Os indícios encontrados, algumas vezes de maneiras bem limitada, demonstra que é possível inserir no texto histórico mais elementos da interpretação e orientação, bem como desenvolver certos pontos da experiência, entretanto é preciso um maior aprofundamento para inserção de tais aspectos, para que se possa afirmar não de maneira parcial e limitada que os jovens brasileiros têm acesso a materiais escolares que possibilitam uma efetiva orientação temporal em seu agir cotidiano.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ARAÚJO, Luciana Telles. **O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP.** Dissertação de Mestrado, Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.

BARROS, Maria Luisa. **Sobre os índios.** Disponível em:
<http://www.realizanews.com.br/verNoticia.php?id=25472> Acesso em 10 fev. 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
_____(org.). **O saber histórico na sala de aula.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do livro didático 2005 (PNLD):** História: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do livro didático 2008 (PNLD):** História: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do livro didático 2011 (PNLD):** História: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=98 Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. **Histórico do PNLD.** Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnldhistorico>. Acesso em: 02 jul. 2011.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. (2007). **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1984 a 2007). Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e o desafios da Didática da História.** In: Revista de História Regional (6): 93 – 112, 2001. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v6n2/5Cerri.pdf> Acesso em 05 set. 2009.

COLL, César (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César, ENRIC, Valls. A aprendizagem e o ensino de procedimentos. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, Aryana; OLIVEIRA, Margarida Dias. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil:** no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: **Revista Saeculum** nº 16, João Pessoa, 2007. 147 – 160.

FREITAS, Itamar (org.). **História Regional para a escolar escolarização básica no Brasil:** o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

_____. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). **Livros didáticos de história: escolhas e utilizações.** Natal: EDUFRN, 2009.

_____. **Histórias do ensino de História no Brasil** v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Paula. **Conciencia Histórica e Enseñanza de La Historia:** transmisión y construcción en La educación secundaria. III Simposium sobre L' ensenyament de l'es ciències socials. s.d.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2009.

KOCH, Ingodore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia:** guia prático da linguagem sociológica, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KAMEL, Ali. **O que ensinam às nossas crianças.** Disponível em:
<http://www.alikamel.com.br/upload/data/2007.09.18.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã** – A consciência histórica e o entender a História. Disponível em: < www.cshc.ubc.ca/viewabstract.php > Acesso em 17 set. 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARTIN, I, et al. **Mapas Conceituais** - Uma técnica para aprender. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 2004.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos:** uma questão de interdisciplinaridade. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

MIRANDA, Paulo André Batista. **A Cultura Histórica Iluminista:** entre o projeto político e o livro didático. Dissertação. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIM, Bárbara. **Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais:** uma análise comparativa e avaliadora. In. Dossiê História e Educação. v.7, n.10, dezembro de 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife.

PINHO, Ângela; SELIGMAN, Felipe. **Compras do MEC fazem anônimo virar best-seller.** Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3189:compras-do-mec-fazem-anonimo-virar-bestselles&. Acesso em 10 jan. 2012.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). A escrita da história escolar memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RUSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.** Unahipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, oct. 1992.

_____. **História Viva:** teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007b.

_____. (2009). "**¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia" Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 20/01/201.

4. _____. O livro didático ideal In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão; BARCA, Izabel.(orgs.) **Jörn Rüsen e ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010. p. 109-127.

5. _____. **Razão histórica:** teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

6. _____. **Reconstrução do passado:** teoria da história II – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007a.

SANTANA, Carla Karinne; MOURA, Ana M. Garcia ; SOUZA, Dayse Dayane Santos. Representações sobre o livro didático de história para professores do ensino fundamental em Sergipe. In: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2007, Natal/RN. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007.

SANTANA, Carla Karinne; MOURA, Ana M. Garcia; AZEVEDO, Max. W. Escrevendo História Regional para crianças. In: Itamar Freitas. (Org.). **História Regional para escolarização básica no Brasil:** o texto didático em questão (2006 - 2009). São Cristóvão: UFS, 2009, p. 97-121.

SANTANA, Carla Karinne. **Conteúdos do livro didático de História integrada do PNLD 2008:** um mapeamento dos conceitos relativos à história do tempo presente. São Cristóvão, 2009. Monografia (Graduação em História), Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

SARABIA, Bernabé. **A aprendizagem e o ensino das atitudes.** COLL, César (org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALLES, André Mendes. **A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOUSA, Ana Paula. **A história, como ela é.** Disponível em: http://www.blogdogaleno.com.br/baixar_texto.php?texto_id=1496&area=6 Acesso em 10 jan. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão; BARCA, Izabel. **Jörn Rüsen e ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.).WEBER, Max. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 2004.

FONTES

Livros Didáticos

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida Integrada.** São Paulo: Editora Ática, 2005. [5ª série]

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida Integrada.** São Paulo: Editora Ática, 2005. [6ª série]

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida Integrada.** São Paulo: Editora Ática, 2005. [7ª série]

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida Integrada.** São Paulo: Editora Ática, 2005. [8ª série]

Dissertações e Teses

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio.** Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Aprender história com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSIS, Arthur Oliveira Alfaix. **O que fazem os historiadores, quando fazem história?** A teoria da história de Jörn Rüsen e do Império à República, de Sergio Buarque de Holanda. Dissertação. Programa de Pós-graduação em História. Universidade de Brasília, 2004.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos.** Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros:** um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CAVANNA, Federico Alvez. **O ensino da história recente no Uruguai (2004-2008) –** as questões da laicidade e da disciplina história. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de história:** questões e possibilidades. - Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. **“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”** compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica:** perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A História da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.** Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEVAERD , Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História:** o caso da História do Paraná. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto:** estudo a partir da análise de cadernos escolares. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HICKENBICK, Claudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KUSNICK, MARCOS ROBERTO. **A filosofia cotidiana da história:** uma contribuição para didática da história. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no Ensino Médio:** o lugar do material didático. Tese, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros:** professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Que objetividade para a ciência da história? O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa à luz da teoria da história, de Rüsen a Hayden White.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em História. Universidade de Brasília 2007.

RESENDE, José Murilo. **A aula narrada** – a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciados em História da Universidade de São Paulo; Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da Didática da História.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Rogério Chaves. **O jesuíta e o historiador:** A produção historiográfica de Luis Palacín sob o prisma da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen. Dissertação. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Goiás, 2004.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo Araucária”.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história:** percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Apêndice A – Tese e dissertação que utilizam a obra de Jörn Rüsen

N	Autor	Título	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Tipo	Ano
1	ALEGRO, REGINA CÉLIA	CONHECIMENTO PRÉVIO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO	José Augusto da Silva Pontes Neto	Educação	UNESP de Marília-SP,	Tese	2008
2	ALVES, RONALDO CARDOSO	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	Kátia Maria Abud	Educação	USP	Dissertação	2006
3	ALVES, RONALDO CARDOSO	APRENDER HISTÓRIA COM SENTIDO PARA A VIDA: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses	Kátia Maria Abud	Educação	USP	Tese	2011
4	ASSIS, ARTHUR OLIVEIRA ALFAIX	O QUE FAZEM OS HISTORIADORES, QUANDO FAZEM HISTÓRIA? A teoria da história de Jörn Rüsen e Do Império à República, de Sergio Buarque de Holanda	Estevão C. de Rezende Martins	História	UNB	Dissertação	2004
5	CARDOSO, OLDIMAR PONTES	A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos	Sonia Teresinha de Sousa Penin	Educação	USP	Tese	2007
6	CASTEX, LILIAN COSTA	O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) NA PERSPECTIVA DE JOVENS BRASILEIROS: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE CURITIBA - PR	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2008
7	CAVANNA, FEDERICO ALVEZ	O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NO URUGUAI (2004-2008) - AS QUESTÕES DA LAICIDADE E DA	Luis Fernando Cerri	Educação	UEPG	Dissertação	2009

		DISCIPLINA HISTÓRIA -					
8	CHAVES, EDILSON APARECIDO	A MÚSICA CAIPIRA EM AULAS DE HISTÓRIA: QUESTÕES E POSSIBILIDADES	Tânia Maria F. Braga Garcia	Educação	UFPR	Dissertação	2006
9	COMPAGNONI, ALAMIR MUNCIO	"EM CADA MUSEU QUE A GENTE FOR CARREGA UM PEDAÇO DELE": COMPREENSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE DE MUSEU	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2009
10	DIAS, MARIA APARECIDA LIMA	Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes	Silvia de Mattos Gasparian Colello	Educação	USP	Tese	2007
11	FRONZA, MARCELO	O SIGNIFICADO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NO ENSINO MÉDIO	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2007
12	FURMANN , IVAN	CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2006
13	GERMINARI , GEYSO DONGLEY	A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES DE JOVENS ESCOLARIZADOS	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Tese	2010
14	GEVAERD, ROSI TEREZINHA FERRARINI	A NARRATIVA HISTÓRICA COMO UMA MANEIRA DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Tese	2009

15	GRENDEL, MARLENE TEREZINHA	DE COMO A DIDATIZAÇÃO SEPARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE SEU OBJETO: ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DE CADERNOS ESCOLARES	Maria Auxiliadora Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2009
16	HICKENBICK, CLAUDIA	LEMBRANÇA, INTERESSE E HISTÓRIA SUBSTANTIVA: GNIFICADOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA ARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2009
17	JUNIOR, OSVALDO RODRIGUES	OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2010
18	KUSNICK, MARCOS ROBERTO	A FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	Luis Fernando Cerri	Educação	UEPG	Dissertação	2008
19	MEDEIROS, DANIEL HORTÊNCIO DE	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DO MATERIAL DIDÁTICO	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Tese	2005
20	PACIEVITCH, CAROLINE	NEM SACERDOTES, NEM GUERRILHEIROS: PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS PROCESSOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA	Luis Fernando Cerri	Educação	UEPG	Dissertação	2007

		CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES					
21	Pereira, Ana Carolina Barbosa	QUE OBJETIVIDADE PARA A CIÊNCIA DA HISTÓRIA? O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa à luz da teoria da história, de Rüsen a Hayden White	Estevão C. de Rezende Martins	História	UNB	Dissertação	2007
22	Resende, José Murilo	A aula narrada - A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo.	Kátia Maria Abud	Educação	USP	Dissertação	2008
23	Silva, Rogério Chaves da	O JESUÍTA E O HISTORIADOR: A produção historiográfica de Luis Palacín sob o prisma da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen	Luis Sérgio Duarte da Silva	História	UFG	Dissertação	2004
24	SOBANSKI , ADRIANE DE QUADROS	COMO OS PROFESSORES E JOVENS ESTUDANTES DO BRASIL E DE PORTUGAL SE RELACIONAM COM A IDÉIA DE ÁFRICA	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2008
25	THEOBALD, HENRIQUE RODOLFO	A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM IDÉIAS HISTÓRICAS: O CASO DO “GRUPO ARAUCÁRIA”	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação	UFPR	Dissertação	2007
26	URBAN, Ana Claudia	DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERCURSOS DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR NO BRASIL E NA ESPANHA	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.	Educação	UFPR	Tese	2009

Apêndice B – Ficha da revisão de literatura

Descrição	
Título	
Autor	
Orientador	
Programa de Pós-Graduação	
Instituição	
Tipo	
Ano	
Caracterização	
Tema	
Objetivo	.
Fontes	
Referencial Teórico	
Metodologia	
Conclusões	
Palavras-chave	