

A CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS RÜSENIANAS

**SCHOOL'S CONTEMPORARY HISTORICAL CULTURE: AN ANALYSIS FROM THE
RÜSEN CATEGORIES**

*Larissa Klosowski de Paula*¹

*Isabela Candeloro Campoi*²

RESUMO: Ferramentas para o ensino de história, os livros didáticos, segundo Salles (2014), são disseminadores da cultura histórica escolar e das orientações governamentais para o ensino de história. Assim sendo, constituem um campo de disputa entre as representações sociais e culturais historicamente construídas e conflitantes, e que, por reivindicação dos movimentos sociais e políticos, galgam espaço em suas páginas. Material complexo e ao mesmo tempo profícuo para os estudos, ocupam o patamar de objeto e também de fontes para o trabalho historiográfico. Neste sentido, a proposta que segue primeiramente conceitua os usos desses impressos enquanto fontes, na tradição historiográfica, e, posteriormente, visa compreender, à luz da teoria rüseniana das dimensões para a construção da consciência histórica, como tal consciência é disseminada no material escolar mais distribuído para a modalidade ensino médio no ano de 2015.

Palavras-chave: Consciência histórica. Livros didáticos de história. Cultura histórica escolar.

ABSTRACT: Tools for teaching history, textbooks according to Salles (2014) are disseminators of the school's historical culture and the government guidelines for teaching history. As such, they constitute a field of dispute between the historically constructed and conflicting social cultural representations, which, due to the claim of social and political movements, are gaining space in their pages. Complex material and at the same time useful for studies occupy the level of object and also sources for historiographical work. In this sense, the proposal that follows first conceptualizes the uses of these books as sources, in the historiographical tradition and later aims to understand in the light of the Rüsenian theory of dimensions for the construction of historical consciousness and how such awareness is disseminated in the school material distributed to high schools in 2015.

Keywords: Historical consciousness. History textbooks. Historical school culture.

¹ Professora na Faculdade UniBF. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação da UFGD e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GESPEDIC) da UNESPAR / Campus de Paranavaí.

² Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí.

Introdução

Considerados de grande importância para o cenário educacional, os impressos didáticos, de acordo com Bittencourt (2008), constituem importantes alicerces documentais de análise, tanto para a área de História, quanto para a da Educação. Sua incursão e produção em território brasileiro ocorre desde meados de 1810³, com a transferência da família real, e se perpetua até os dias atuais, pautando-se em permanências e modificações em sua estrutura externa e interna em acordo com as alterações educacionais. Estas características são reflexos das mudanças e permanências na realidade social, e repercutem a cultura histórica escolar. Neste sentido, tais materiais constituíram e constituem foco de análises históricas complexas, que vão desde enfoques sobre a importância dos métodos de transposição dos conteúdos anunciados por seus autores, às questões materiais de sua produção, englobando perspectivas que incutem as intencionalidades dos conteúdos que carregam em suas páginas, tais como a forma pela qual as atividades são elencadas, os usos da iconografia, e assim por diante. Assim, tais impressos constituem, além de importantes disseminadores da cultura histórica escolar, de acordo com Salles (2014), vastidão de possibilidades para o seu uso enquanto fontes históricas, já que produzidos à luz de certas intencionalidades e providos de características que lhes são particulares, além de destinados a um público específico.

Por estas e outras motivações que serão explanadas adiante, o presente artigo pretende pontuar a utilização dos impressos didáticos enquanto fontes para a ciência histórica em virtude da identificação de algumas das possibilidades de análise, levando-se em consideração a abordagem das particularidades da escrita da história enquanto ciência e as possíveis clivagens das fontes tornadas históricas, considerando, nos ditames de Bloch (2001), que cada produção está intimamente associada ao seu tempo, assim como com o lugar social do qual escreve o produtor da fonte analisada conforme proposto por Gaddis (2003). Face

³ Embora a utilização de manuais seja antecedente a esse período se considerarmos as cartilhas utilizadas pelos jesuítas por exemplo, a incursão em si dos manuais em território brasileiro, de acordo com Bittencourt (2008), denota a partir da vinda da família real e do estabelecimento de tipografias e da biblioteca nacional.

ao exposto, a intencionalidade consiste em compreender porque tais impressos, de maneira geral, embora sejam materiais de cunho pedagógico, podem constituir-se enquanto fontes para a pesquisa histórica considerando-se os olhares metodológicos distintos para os questionamentos dados à elas, princípio basilar para o método historiográfico.

Para tanto, inicialmente se discorre acerca das incursões historiográficas que permitiram que tais impressos atingissem a categoria de fontes históricas e quais as metodologias empreendidas nas análises de acordo com a vertente historiográfica de maior vigência em cada período. Essa seção se pretende descritiva e baseada em algumas bibliografias acerca da temática no intuito de identificar as premissas fundantes da cultura histórica escolar delimitada para época em análise. Para tanto, adotou-se a premissa de cultura histórica escolar de Schmidt (2012, p. 76, grifo nosso), para a qual:

Admite-se, ainda, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras [...].

Em um segundo momento, considerando este material como disseminador da cultura histórica escolar e como fonte de pesquisa, discorre-se pontualmente sobre a caracterização e a função desse material em relação à educação básica. Por fim, analisou-se a coleção didática mais distribuída em 2015 para a modalidade Ensino Médio, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que consistiu na obra "História Sociedade e Cidadania", da Alfredo Boulos Júnior, impresso pela editora FTD (FNDE, 2014a, p. 5).

A obra fora analisada na íntegra, de "capa a capa"⁴, ao passo em que ia-se categorizando as formas de apresentação dos conteúdos, o fomento à interpretação histórica e à orientação e formação da opinião histórica à guisa rúseniana, conforme consta na terceira parte da pesquisa.

⁴ Nessa leitura, incluiu-se a dos textos da coleção; a contagem das imagens, dos mapas e demais recursos gráficos da obra; a identificação dos tipos de fontes históricas, comentários de historiadores e demais recursos referenciais. Para mais informações, consultar: Paula (2017).

1. Os impressos didáticos de história enquanto fontes de pesquisas

De acordo com Choppin e Bastos (2002), o potencial do material didático enquanto fonte fora por muito tempo deixado inativo nos círculos de pesquisa histórica, sendo esses impressos relegados ao lugar de descrédito pela cotidianidade que alcançava através das grandes tiragens impressas e também pelo fato de ser “perecível”, perdendo sua utilidade conforme se modificam as características fundantes de sua ciência originária – a chamada História com inicial maiúscula mencionada por Rüsen (2001). Agravando esse descrédito inicial, questões ligadas à conservação do material também colaboraram para que os pesquisadores vissem com desconfiança tais impressos, posto que, por vezes, as tiragens contínuas eram inacessíveis, dada a não conservação ou não catalogação das mesmas, de modo que somente após a facilitação do acesso à tais fontes, assim como da clivagem de novas formas de interpretação da história, que, para tanto, indiciavam fontes também distintas, é que estes materiais ganham espaço no cenário histórico e podem ser considerados como fontes de primeira mão.

Segundo Luca (2011), somente com a aurora da Nova História, ou terceira geração dos *Annales*, é que o reconhecimento acerca da imprensa e, por sua vez, dos impressos de natureza diversa, alcançou a ciência histórica. Essa aurora, no entanto, não lançou seus raios sob os materiais didáticos de imediato, posto que, na perspectiva de Choppin e Bastos (2002), a visão dos pesquisadores sobre tais impressos era de que carregavam em suas narrativas características culturais e ideológicas demasiadamente marcadas, de modo que não seria louvável seus usos enquanto fontes pelo comprometimento que as características ideológicas delegavam ao campo histórico. Ou seja, os manuais didáticos eram vistos apenas como vulgarização do conhecimento científico mais denso em virtude de um projeto de ensino de história que os pesquisadores da área pretendiam negar.

Neste sentido, no que se refere especificamente o uso do material didático enquanto fonte histórica, somente entre as décadas de 1960 a 1980, pontuam Choppin e Bastos (2002), que as pesquisas que se desdobraram possuindo esses impressos enquanto fontes históricas de primeira mão foram impulsionadas, inter-relacionando os campos de estudos da história da educação com o da historiografia e unindo, pelo menos em tese, as orientações das pesquisas historiográficas

enquanto precursora dos métodos e as questões relacionadas ao ensino de história sob a ótica de seu principal disseminar: o livro didático escolar.

De acordo com Choppin e Bastos (2002), três incursões colocaram os manuais didáticos na categoria de fontes: o desenvolvimento das pesquisas sobre história da educação a partir dos anos de 1960; os avanços nas pesquisas que tinham como foco a história do livro a partir dos anos de 1980; e, por fim, o progresso das técnicas de armazenamento e tratamento dos dados.

Para a primeira dessas investidas, focada nas singularidades das questões educativas em si, os usos dos didáticos enquanto fontes se restringiram ao mapeamento das formas de ensino das disciplinas em suas especificidades. Isso significou, para a historiografia, correlacionando os levantamentos de Choppin e Bastos (2002) com os apontamentos de Luca (2011), um alavancar nas pesquisas que tinham por enfoque o material didático e sua relação com a educação de maneira generalizada, mapeando tiragens e possibilitando a compreensão da abrangência dos impressos, ou seja, do alcance de sua materialidade. Esse mapeamento colaborou para perpetuar algumas tessituras perdidas pela deterioração das fontes de primeira mão (os próprios manuais em si), posto que as catalogações oriundas desse período permitiram iniciativas para a conservação desses impressos e o ressaltar de sua importância enquanto fontes.

Quando se trata do avanço das pesquisas relacionadas à história do livro anunciadas em meados de 1980, conforme menciona Choppin e Bastos (2002), o interesse em demonstrar a influência da cultura do livro na formação das mentalidades tornou-se basilar, abrindo caminho para novos territórios, nas palavras do autor, até então pouco ou não explorados. Sob essa perspectiva, produções que enfocavam o alcance da materialidade desse tipo de impresso mantiveram a sua importância, assim como a análise das pesquisas já realizadas nos anos anteriores e que tinham esse objeto como foco central. No entanto, essas perspectivas de pesquisas que tinham os livros como fontes de análise foram, de acordo com as considerações de Chartier (2010), ampliadas por intermédio das análises que possibilitavam identificar as influências da cultura do livro em determinados espaços, sejam estes físicos ou psicológicos, tais como o escolar.

No que se refere ao panorama brasileiro, essa conjuntura pode ser observada em trabalhos que tinham como mote de pesquisa a identificação de estruturas

ideológicas que permeavam os manuais didáticos produzidos e disseminados em território nacional, de modo que:

Um dos trabalhos pioneiros sobre o tema foi o de Marisa Lajolo (1982), no qual se resgatam questões educacionais de um período que havia sido estudado mais pelos textos legislativos, pelos discursos oficiais, do que pela produção realizada para a escola e suas práticas efetivas de ensino, estudo que praticamente não havia sido feito até então (BITTENCOURT, 2008, p. 447).

As pesquisas que tinham por enfoque os livros, nesta época, passaram a dirigir os questionamentos para além das tiragens e dos autores: a questão era compreender quais aspectos formadores essas obras incutiram no imaginário social, quais as intencionalidades dos envolvidos na produção, os sujeitos retratados nas obras, entre outras características que se interligam com a metagemagem implícita nos livros. No que tange à história enquanto ciência, algumas publicações historiográficas desse período também evidenciaram a preocupação com temas relacionados ao implícito, ao "não dito", às construções sociais galgadas na construção do simbólico.

Face a essas condições de pesquisa, os estudos sobre os impressos didáticos trouxeram à tona a relação entre o conteúdo impresso em suas páginas e a intencionalidade dos dirigentes sobre a formação do sujeito, pois estes materiais, como mencionado por Choppin e Bastos (2002), eram e são elaborados através de diretrizes norteadoras da educação, e especificamente de cada disciplina, que aludem às relações existentes na sociedade da qual o livro se originou. Neste sentido:

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude (CHOPPIN; BASTOS, 2002, p. 14, grifo nosso).

Por fim, salientam Choppin e Bastos (2002) que com o progresso das técnicas de armazenamento, terceiro e último percalço que colocou os livros didáticos definitivamente no âmbito de fontes históricas, tais materiais se tornaram mais acessíveis e novas formas de abordagem também passaram a compor o campo de análises, isso a partir dos anos de 1980. Nessa conjuntura, questionamentos acerca dos atores sociais que elaboraram a obra, pra quem elas se destinavam, quais as entrelinhas em seus conteúdos, as intencionalidades dos projetos de ensino que delegavam, entre outros aspectos, foram acrescentadas às demais intenções de pesquisa mencionadas anteriormente, de modo que a importância do panorama ocupado por estes impressos se expandiu e consolidou-a por completo na categoria de fontes históricas de primeira mão.

2. O livro didático de história: caracterização e funções na educação básica

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse tipo de impresso

[...] é um instrumento empregado em situação de ensino e aprendizagem, estando presente em salas de aula, bibliotecas, nos lares dos alunos, *servindo, sobretudo, como instrumento de formação continuada para o professor* e, até mesmo, como orientação curricular (FNDE, 2014b, p. 9, grifo nosso).

Além disso, de acordo com Bittencourt (2008, p. 478), as formas dos conteúdos presentes nesses impressos pode “[...] destacar seu papel na constituição das disciplinas escolares”, de modo que através desses conteúdos, fora possível à autora classificar os compêndios didáticos que vigoraram de 1810 a 1910 em duas esferas diferentes: os primeiros manuais (até meados de 1880) perpassados pela forte influência francesa graças à dependência brasileira de produção e importação desses materiais, e o demais, produzidos e impressos em território nacional, que traziam a preocupação com o “[...] público consumidor,

[...]. Livros do nível secundário com maior sucesso de venda eram os provenientes 'das aulas' dos professores." (BITTENCOURT, 2008, p. 483).

Bomeny (1999), relata que a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, colaborou para o aumento da produção didática no país. A partir de 1937, com a elaboração de novas diretrizes que visavam "[...] projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade de programas, de material didático, etc." (BOMENY, 1999, p. 151), o controle da produção de materiais didáticos fora intensificado, principalmente com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938.

No período concernente à ditadura militar (1964-1985), de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2017), a produção didática fora marcada pela censura de conteúdos à luz da repressão. Em 1966 fora criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) por meio de um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que só fora rompido com a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) em 1971, que também instituía a participação financeira das unidades federadas para com a aquisição e distribuição dos impressos didáticos, extinguindo o INL em 1976, e dando lugar à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). A partir de 1985 o PLIDEF deixa de existir em virtude do surgimento do Programa Nacional do Material Didático (PNLD). (FNDE, 2017).

Com a redemocratização, as propostas curriculares foram reavaliadas em virtude das novas tendências historiográficas que vigoravam. A partir desse período, o Estado tornou-se o maior comprador de materiais didáticos em nível nacional, interferindo diretamente na produção de materiais didáticos por intermédio dos editais lançados para orientação dos conteúdos curriculares que deveriam permear as obras didáticas. As editoras, dada a lucratividade que essa esfera de produção de livros ocupa, reorientaram a produção desses materiais para o atendimento às exigências desses editais (MISTURA; CAIMI, 2015).

Além das características mencionadas acima, a importância de tais materiais, de acordo com Bittencourt (2008, p. 313), reside:

[...] na explicitação e sistematização dos conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos

livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento de trabalho docente, mas ao mesmo tempo exige que o professor identifique esse conhecimento.

Ao encontro dessas premissas, de acordo com Salles (2014), compreende-se que os impressos didáticos fazem parte da cultura escolar ao passo em que popularizam o conhecimento histórico, ocupando a função, nas premissas de Rüsen (2016), de coordenar a apreensão do pensar historicamente à medida em que deve congrega e se inter-relacionar com as perspectivas de formação da consciência histórica. Para Rüsen (2016), o resultado desse pensar historicamente reside na consolidação de uma *práxis vital*, resultante da percepção, interpretação e orientação do conhecimento histórico.

3. Livro didático e cultura histórica escolar contemporânea: uma análise a partir das categorias de consciência histórica de Jörn Rüsen

A partir dos anos 2000, principalmente com as traduções das obras de Jörn Rüsen para o português, realizadas pela Universidade de Brasília (UnB), de acordo com Barom e Cerri (2012), esse historiador e filósofo alemão ganhou destaque no Brasil em virtude de sua teoria para o estudo histórico, posto que “[...] ao reconhecer a consciência histórica como uma constante antropológica, por isso elementar a todo ser humano, Rüsen inicia sua proposta de ciência exatamente na sociedade, nas carências de orientação e nos interesses das pessoas comuns.” (BAROM; CERRI, 2012, p. 1001). Sobre a abrangência das considerações do trabalho do autor no cenário brasileiro, destacou Oliveira (2012), até a data de publicação de sua dissertação, que os trabalhos desenvolvidos em seis grandes universidades brasileiras (UFPR, USP, UEPG, UNB, UNESP-Marília e UFG) interligando Rüsen ao ensino de história no Brasil totalizavam 26 produções⁵.

No que se refere ao auxílio à formação da consciência histórica, função propedêutica à qual Rüsen atribui aos materiais didáticos, vale ressaltar que:

⁵ Mais informações em: Oliveira (2012).

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 112).

A consciência histórica é, para ele, “[...] ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 112), de modo que, “[...] a história da escola deverá desenvolver consciência histórica.” (LEE, 2002 apud MEDEIROS, 2005, p. 80). A consciência histórica de acordo com o próprio Rüsen, é composta por três dimensões distintas e complementares – ao mesmo tempo⁶. Inspirada nas prerrogativas de Rüsen, a proposta deste artigo é analisar, sob as dimensões descritas pelo autor, o livro didático “História Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, que possui a seguinte subdivisão:

QUADRO 1- Conteúdos do primeiro ano do ensino médio

Unidades	Capítulos	Extensão
I Técnicas, tecnologias e vida social	Abertura	10 a 11
	1: História, tempo e cultura	12 a 24
	2: A aventura humana: primeiros tempos	25 a 50
	Debatendo e concluindo	48 a 49
II Cidades: passado e presente	Abertura	50 a 51
	3: Mesopotâmia	52 a 63
	4: África antiga: Egito e Núbia	63 a 81
	5: Hebreus, fenícios e persas	82 a 96
	6: A China antiga	97 a 107
	Debatendo e concluindo	108 a 109
III Democracia: passado e presente	Abertura	110 a 111
	7: O mundo grego e a democracia	112 a 125
	8: Cultura, religião e arte grega	126 a 144
	9: Roma antiga	145 a 160
	10: o Império Romano	161 a 175
	11: A crise de Roma e o Império Bizantino	176 a 191
	Debatendo e concluindo	192 a 193
IV Diversidade: o respeito à diferença	Abertura	194 a 196
	12: Os francos	196 a 206
	13: Feudalismo europeu: gestação e crise	207 a 227
	14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	228 a 247
	15: Civilizações árabes-mulçumanas	248 a 258
	16: Formações políticas africanas	259 a 273
	17: China medieval	274 a 285
	Debatendo e concluindo	286 a 287

Fonte: Adaptado de Boulos (2013).

⁶ No artigo *O Livro Didático Ideal*, Rüsen apresenta, como o nome do artigo supõe, o plano ideal para de alcançar, por intermédio dos didáticos, os fundamentos do pensamento histórico que levam à consciência histórica. A intenção, neste trabalho, não compreende a de almejar que todos os didáticos atendam as indicações suscitadas pelo autor, mas de mapear as aproximações e distanciamentos em relação a este plano ideal.

QUADRO 2 - Conteúdos do segundo ano do ensino médio

Unidades	Capítulos	Extensão
V Nós e os outros: a questão do etnocentrismo	Abertura	288 a 289
	1. Renascimento e reformas religiosas	290 a 310
	2. América indígena	311 a 323
	3. Povos indígenas do Brasil	324 a 336
	4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	337 a 351
	Debatendo e concluindo	352 a 353
VI Diversidade e pluralismo cultura	Abertura	354 a 355
	5. A América portuguesa e a presença holandesa	356 a 377
	6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	378 a 391
	7. Expansão e ouro na América portuguesa	392 a 411
	Debatendo e concluindo	412 a 413
VII Cidadania: passado e presente	Abertura	414 a 415
	8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	416 a 431
	9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	432 a 446
	10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	447 a 462
	Debatendo e concluindo	463 a 464
VIII Terra e Liberdade	Abertura	465 a 466
	11. Independências: Haiti e América espanhola	468 a 481
	12. Emancipação política do Brasil	482 a 495
	13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	496 a 509
	14. Regências: a unidade ameaçada	510 a 525
	15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	526 a 546
	16. Abolição e a República	547 a 563
	Debatendo e concluindo	564 a 565

Fonte: Adaptado de Boulos (2013).

QUADRO 3 - Conteúdos do terceiro ano do ensino médio

Unidades	Capítulos	Extensão
IX Resistência à dominação	Abertura	566 a 567
	1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	568 a 589
	2. Industrialização e imperialismo	590 a 604
	3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	605 a 625
	4. Primeira República: dominação e resistência	626 a 651
	Debatendo e concluindo	652 a 653
X Propaganda política, esporte e cinema	Abertura	654 a 655
	5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	656 a 671
	6. A Segunda Guerra Mundial	672 a 688
	7. A Era Vargas	689 a 707
	8. A Guerra Fria	708 a 723
	Debatendo e concluindo	724 a 725
XI Movimentos Sociais: passado e presente	Abertura	726 a 727
	9. Independências: África e Ásia	728 a 742
	10. O socialismo real	743 a 759
	11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	760 a 781
	12. O regime militar	782 a 801
	Debatendo e concluindo	802 a 803
XII Meio Ambiente e Saúde	Abertura	804 a 805
	13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	806 a 839
	14. O Brasil e a nova ordem mundial	840 a 859
	Lista de siglas de exames nacionais	860
	Sugestões de livros e filmes	861 a 864

Fonte: Adaptado de Boulos (2013).

Haja vista que a intenção consiste em analisar como cada uma das competências é ou não desenvolvida na coleção didática analisada, optou-se pela catalogação dos resultados de maneira geral, dada a extensão acarretada perante a metodologia. Assim sendo, no que se refere à primeira das dimensões da consciência histórica rüseniana, que é a da *experiência*, esta possui como função o experimentar da história através de imagens, mapas, documentos históricos de variadas naturezas, assim como da relação dos fatos históricos com a economia, a política, a cultura e a sociedade. Além disso, segundo o autor, a dinâmica da percepção das mudanças entrelaçadas com curto, médio e longo prazo dos acontecimentos também colabora para essa dimensão, assim como a compreensão que um mesmo fato pode impactar de maneiras distintas os sujeitos históricos envolvidos.

No que tange o material didático:

Mediante o modo como apresentam o passado, mediante diferentes matérias, os livros didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas. Têm que abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 119).

Sobre essas premissas, de acordo com Rüsen, as imagens presentes em tais materiais deveriam fomentar o substrato de fontes históricas, despertando nos alunos o “[...] desafio de uma compreensão interpretativa” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 120), de modo a demonstrar que as fontes históricas são variadas e independentes. Os mapas, por sua vez, contemplariam a demonstração das modificações sócio espaciais influenciadas pelos acontecimentos históricos que repercutem diretamente nessas dimensões. Nos textos explicativos as dimensões sincrônicas (economia, política, cultura e sociedade), diacrônicas (longa, média e curta durações) e perceptivas dos sujeitos envolvidos deveriam ser explanadas.

No entanto, quando na análise acerca da dimensão da experiência no material didático mais distribuído para a modalidade Ensino Médio em 2015, os resultados foram os seguintes:

QUADRO 4 - Dimensão da experiência⁷

Dimensão/ Elementos	Imagens e mapas	Dimensão sincrônica	Dimensão diacrônica	Sujeitos históricos
EXPERIÊNCIA	- 915 imagens; - Seção Imagem Como Fonte; - Não são independentes do texto de apoio; - Poucos mapas que fomentam a mudança espaço-temporal; - Mapas com ausência de legenda.	- Não engloba todas as dimensões; - Enfoque nas mudanças da dimensão de política e da economia.	- Longa e média duração no livro do primeiro ano; - Longa, média e curta nos livros do segundo e terceiro anos.	- Vários sujeitos citados; - Não fomenta as variações da percepção e orientação diante dos fatos históricos.

Fonte: as autoras.

Vale ressaltar, inicialmente, que como “imagens” compreendeu-se a gama de recursos iconográficos presentes nas 864 páginas da obra analisada, englobando fotografias, charges, litografias, ilustrações, entre outros⁸. Por mapas, catalogou-se os recursos visuais de regiões, representações gráficas e métricas de porções de territórios. Por sujeitos históricos, destacou-se as menções realizadas em corpo de texto escrito às coletividades humanas que interagiram, de certa forma, com as representações de realidades históricas trabalhadas no material – tais como: mulheres, indígenas, romanos, entre outros.

Um ponto positivo no que se refere ao experienciar da história na coleção analisada corresponde à presença de uma seção denominada *Imagem como fonte*. Nesta seção, o substrato de fonte histórica das imagens presentes no impresso é ressaltado. No entanto, essa perspectiva compreende um número diminuto de imagens em relação à quantidade geral delas no decorrer de cada capítulo (quase que uma por capítulo). Além disso, os questionamentos relacionados às imagens que compõem essa seção não podem ser esclarecidos à luz dos conteúdos presentes nos próprios materiais, o que também seria um ponto positivo se nas escolas brasileiras outros materiais, para além dos didáticos, estivessem disponíveis para a consulta de maneira adequada à quantidade de alunos por sala (como o caso, por exemplo, dos laboratórios de informática, que possuem quantidades menores de computadores em pleno funcionamento em relação à quantidade de alunos por turma).

⁷ Substrato dos 24 quadros elaborados para se analisar a categoria. Para mais informações, consultar Paula (2017).

⁸ Para este trabalho, fora utilizada a versão da obra em volume único. A mesma compreende 12 unidades, com 47 capítulos no total. Embora a coleção possua material digital disponibilizado aos professores, optou-se pela versão impressa pelo fato de ser esta a que chega até os/as alunos/as.

Em relação aos mapas, poucos fomentam a percepção das mudanças e/ou permanências presentes no espaço geográfico em virtude dos fatos históricos que influenciam-nas. A grande maioria dos mapas que ilustram os materiais didáticos possuem a funcionalidade de demonstrar o local espacial dos acontecimentos retratados nos conteúdos. Além disso, alguns deles não possuem legendas, não permitindo uma identificação do porquê há a diferença de cores na representação gráfica do local geográfico retratado.

No que tange à dimensão sincrônica dos conteúdos, embora estas sejam trabalhadas, o são de maneira desconexa, dando a impressão de que cada uma dessas dimensões está alocada em uma “caixa” diferente, que não se interconectam entre si, principalmente nos manuais destinados ao primeiro ano do Ensino Médio. Conforme a seriação dos manuais progride, tais dimensões se aproximam, mas ainda permanece a prevalência das dimensões política e econômica em detrimento das cultural e social. Essa falta de interconexão equilibrada, de acordo com Rüsen, dificulta a formação da consciência história ao passo em que denota o ideário de que determinadas dimensões são sobressalentes às demais. Essas características de gradação das dimensões e sobressalência de umas em detrimento de outras também fora observada na diacronia dos conteúdos (curta, média e longa durações). (SCHMIDT, BARCA; MARTINS; 2011).

A pluriperspectividade, último componente da dimensão da *experiência*, é parcialmente abordada. Isso porque embora sejam citados diversos sujeitos nos acontecimentos históricos mencionados no material, o mesmo não acontece com o papel de históricos dos mesmos, de modo que não se é possível compreender o impacto de determinados acontecimentos sobre estes distintos sujeitos.

A segunda dimensão que compõe a formação da consciência história compreende a *interpretação*, para a qual, com base no que se experienciou da história e em virtude dos métodos que permeiam essa ciência, pode-se compreender os sentidos dos acontecimentos em suas particularidades. De acordo com Rüsen, a competência interpretativa permite “[...] interpretar o que temos percebido como passo em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade [...]” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 114). Neste sentido:

[...] o livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos

mais importantes do pensamento histórico produzidos pela história como ciência especializada. Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação das hipóteses, a investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais. Deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais [...] (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 123).

Para melhor categorizar essa dimensão em virtude dos manuais brasileiros, ela fora subdividida em duas instâncias. A primeira delas compreendeu a capacidade metodológica, relacionada às formas de explicitação dos conteúdos, procurando compreender se são interpostos de maneira dogmática ou não, se há o fomento para que o aluno, nas atividades que compõe os capítulos, levante hipóteses acerca do conteúdo experienciado, e se há diversidade de fontes históricas, tais como imagens, documentos, textos de historiadores, entre outros. Isso porque, de acordo com Rösen (2007), não cabe mais aos estudos históricos, sejam eles em quaisquer etapas que estejam inclusos, visões da história que canonizem o conhecimento, que pressuponham apenas uma vertente de análise e dogmatizem as visões de mundo e os sujeitos. Longe de relativizar a história, de acordo com o autor, o que se trata é de seguir as metodologias da ciência histórica⁹ e, através dela, alcançar, mediante o ensino de história, a formação da consciência histórica em acordo com os desígnios dessa ciência.

A segunda categoria de divisão permeou a identificação do caráter de processo de perspectiva que pode ser observado mediante a análise de “capa a capa” dos impressos didáticos. O caráter de processo, na visão do autor, deve aludir à dinâmica temporal e aos acontecimentos históricos, que não são estanques. As perspectivas, que segundo Rösen devem ser múltiplas, demonstrando uma “[...] pluriperspectividade ao nível das interpretações históricas.” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 114).

No manual analisado constatou-se os seguintes resultados:

⁹ Para Rösen a discussão sobre a história ser ou não uma ciência não é plausível. Ele delimita bem que sua visão em torno dessa discussão é de que a história é uma ciência, com métodos, objetos, fontes e perspectivas que lhes são particulares.

QUADRO 5 - Dimensão da interpretação

Dimensão/elementos	Capacidade metodológica	Caráter de processo e de perspectiva
INTERPRETAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Visão dogmática identificada em alguns capítulos; - Hipóteses solicitadas mas sem meios para elucidá-las; - Diversidade de Fontes permeia a coleção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo é mantido; - Pluriperspectividade aumenta conforme a seriação do livro.

Fonte: As autoras.

Embora na ciência histórica, tanto para a academia quanto para o ensino nas escolas, de acordo com Rüsen (2007), a visão nomológica não tenha mais espaço, no manual brasileiro mais distribuído ela ainda é constante. No livro do primeiro ano do Ensino Médio foi constatada, ao longo de seus 17 capítulos, a prevalência de 11 capítulos em que a visão de história é dogmatizada em virtude da não diversificação das possibilidades de análise das temporalidades retratadas no impresso. No entanto, essa prevalência diminui no livro do segundo ano, no qual dos 16 capítulos, apenas 3 fomentam a visão dogmática e, no do terceiro ano, apenas 4 dos 14 capítulos.

Essa visão dogmática ocorre pela não variabilidade de formas de interpretação, “[...] sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação história está aberta por princípio às argumentações multicausais.” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 123). Nos didáticos, ela ocorre quando, por exemplo, quando se fomenta que o/a aluno/a pense a história de uma maneira apenas, sem abrir espaço para outras possibilidades de se analisar um acontecimento e seus impactos. Isso também ocorre quando se faz uso de atividades que solicitam apenas aspectos pontuais acerca da história, tal como ocorre, por exemplo, em passagem de análises de imagens onde se questiona apenas sobre o que está sendo retratado sem se solicitar aspectos dos “por quês” dessa forma de retratação.

No que tange ao fomento das hipóteses em virtude dos fatos históricos, a problemática é que não há a possibilidade de elucidá-las mediante os conteúdos do manual. Quando é solicitado aos alunos que levantem hipóteses acerca de

determinado conteúdo, não há como estabelecê-las de forma contundente com os métodos da ciência histórica, terminando por consolidar uma perspectiva relativizada da história, que se associa apenas com o ponto de vista do aluno, de maneira desconexa com os conteúdos históricos. Isso porque embora os tipos de fontes sejam diferentes (entre imagens e textos), as interconexões entre elas e as hipóteses são problemáticas à medida em que os demais alicerces da experiência histórica estão ausentes (dimensão sincrônica e diacrônica, pluriperspectividade ao nível dos sujeitos, por exemplo). O texto de apoio também não fomenta por si só as possibilidades de se sanar as hipóteses.

No que tange ao caráter de processo e de perspectiva, dois elementos da dimensão da *interpretação*, a coleção mantém o primeiro elemento de modo que os acontecimentos históricos se interligam entre si, de maneira que a história aparenta ser contínua e dinâmica. No entanto, quando se trata da perspectiva, tal premissa não se consolida, posto que alguns sujeitos são mais privilegiados que outros, e não se faz menção às trocas culturais.

As incongruências das dimensões da *experiência* e da *interpretação* resvalam diretamente na última instância de formação da consciência histórica, que compreende a dimensão da *orientação*. Essa dimensão, “[...] consiste em admitir e integrar a ‘História’ como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 114). De modo que:

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 (OLIVEIRA, 2012, p. 122).

De acordo com Rüsen, essa dimensão colabora para o rechaço de visões etnocêntricas da história, que caracteriza um “[...] aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentral, discriminante” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 8). Para tanto, propõe o autor que esta dimensão seja construída intercalando as perspectivas globais e o ponto de vista do aluno (para que este possa compreender

o seu papel de sujeito histórico), resultando diretamente na formação de uma opinião histórica fundamentada histórica e metodologicamente.

Além disso, o conteúdo dos manuais, na visão do autor, deve fazer referências ao presente “[...] como instrumento para ilustrar a singularidade do passado” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 126). Logo, se trata de fomentar a compreensão da relação passado/presente sem que, no entanto, se construa juízos de valor do passado com visões oriundas do presente.

Na análise do impresso que compôs o escopo dessa pesquisa, constatou-se que:

QUADRO 6 - Dimensão da orientação

Dimensão/elementos	Perspectivas globais	Opinião histórica
ORIENTAÇÃO	- Identidade histórica não é fomentada; - Relação presente-passado presente.	- Não é fomentada.

Fonte: As autoras.

A dimensão da *orientação*, a mais carente no material didático analisado, não consegue ser atingida mediante as problemáticas presentes nas duas outras que a precedem. Neste sentido, quando se trata da propedêutica função do impresso didático mais distribuído para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015, ainda se carece de desígnios formativos que colaborem e alavanquem tal funcionalidade.

Considerações Finais

O propósito desse artigo foi identificar as proximidades e distanciamentos que o didático mais distribuído em 2015 para a modalidade Ensino Médio possui em relação ao fomento à formação da consciência histórica. Isso porque, de acordo com Rüsen, este material possui função propedêutica para o ensino de história que, na perspectiva do autor, está diretamente associada ao pensamento histórico, que fundamenta a consciência histórica (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011). Para tanto, inicialmente pontuou-se as possibilidades de usos dos didáticos enquanto fontes e objetos da pesquisa histórica, suas funções para o ensino e se as dimensões da consciência histórica são fomentadas na coleção mais distribuída.

Embora os usos dos materiais didáticos, tanto como fontes quanto como propedêuticos para o ensino de história, tenham sido resinificados desde sua

incursão em território nacional (meados de 1808) até a contemporaneidade, conforme apontam os referenciais acerca da temática, quando se recorre à análise de seus conteúdos em virtude das novas visões para o ensino de história, a qual, neste trabalho, compreendeu a de Jörn Rüsen, constata-se que certas carências permanecem.

No que tange à formação da consciência histórica à guisa rüseniana, nenhuma das competências ressaltadas pelo autor é completamente desenvolvida no material analisado. Ainda permanecem características que destoam da matriz de conhecimento da ciência histórica, assim como também é perceptível que a visão da história presente nesse impresso corresponde e conserva elementos ainda tradicionais.

No que se refere ao campo da *experiência*, as carências foram identificadas principalmente na articulação entre os fatos históricos e os sujeitos deles partícipes, haja vista que nem todos os sujeitos citados no material galgam de espaço no que diz respeito à condição efetiva de históricos. Ou seja: embora mencionados, não se abordam os impactos sentidos quando nas mudanças, acontecimentos e impactos históricos para esses distintos sujeitos.

Em relação à *interpretação*, por vezes “[...] 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” (SCHMIDT, BARCA; MARTINS, 2011, p. 123) não se desenvolve no material analisado. No entanto, vale ressaltar que a dinâmica de sala de aula pode suprir essas carências, caso esteja o/a docente preparado/a para tal.

Por fim, na dimensão da *orientação*, dadas às carências perpetuadas nas duas instâncias anteriores, a construção de identidade histórica dos/as estudantes é comprometida, assim como a formação de uma opinião histórica fundamentada. Sem elementos suficientes para se experienciar a história e com pouco fomento às formas de se interpretá-la, dificilmente a consciência histórica fundamentada seria desenvolvida com êxito.

No entanto, vale ainda ressaltar que esses materiais, embora elaborados mediante editais e com certa intencionalidade lucrativa, seguem os documentos que norteiam a educação brasileira, de maneira a explicitar que tais premissas também possuem as características e discrepâncias que foram observadas e

ressaltadas nesse trabalho. Neste sentido, para que se alterem as perspectivas dos impressos didáticos, principais disseminadores da cultura histórica escolar, as demais instâncias que compõem essa cultura também necessitam de modificações. Além disso, os critérios estabelecidos para a seleção das coleções também poderiam ser revistos, haja vista que almeja-se, enquanto função da educação brasileira, a formação de cidadãos e cidadãs críticas/os. E isso não se solidifica sem identidade histórica fundamentada.

Referências

BAROM, Wilian Carlos Ciprani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/15.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 291-324.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMENY, Henela Maria. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 137-166.

BUOLOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania* : volume único : ensino médio / Alfredo Buolos Júnior. – 2. Ed – São Paulo : FTD, 2013.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

CHOPPIN, Alain; BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. *História da educação*, Pelotas, v. 6, n.11, p. 5-24, 2002.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Histórico*. Brasília: MEC, ©2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 19 set. 2018.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *PNLD 2015: coleções mais distribuídas por componente curricular português*. [Brasília: MEC], 2014a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=9374:pnld->

2015-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-medio.
Acesso em: 19 set. 2018.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: história: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

GADDIS, John Lewis. *Paisagens da história*: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 111-153

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A Formação da Consciência Histórica Como Objeto do Ensino de História no Ensino Médio*: o Lugar do Material Didático. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *AEDOS*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

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). 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PAULA, Larissa Klosowski de. *Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de história*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

RÜSEN, Jörn. A Função da didática da história: a relação entre a didática da história e a (meta) história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende. *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A Editores, 2016. p. 13-38.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. *História viva*: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. Unb, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: teoria da história I: os fundamentos da ciência da história. Brasília: Ed. Unb, 2001.

SALLES, André Mendes. Ensino de história, livros didáticos e cultura histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Cultura Histórica e Ensino de História*, João Pessoa, p. 39-64, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 1-19, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Recebido em 27 de Outubro de 2018
Aprovado em 25 de Agosto de 2020