

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TEMÁTICA DAS MULHERES NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

LARISSA KLOSOWSKI DE PAULA

**PARANAVAÍ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TEMÁTICA DAS MULHERES NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

LARISSA KLOSOWSKI DE PAULA

**PARANAVAÍ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TEMÁTICA DAS MULHERES NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí por Larissa Klosowski de Paula como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a: ISABELA CANDELORO CAMPOI

370 Paula, Larissa Klosowski de.
P347c Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de história/
Larissa Klosowski de Paula – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR -
Campus de Paranavaí. 2017.
247 p.: il.; 23 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Caneloro Campoi.
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus
de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino Formação
Docente Interdisciplinar – PPIFOR.. 2017.

Referências bibliográficas f: 176-180.

1. Consciência histórica. 2. Ensino. 3. História das mulheres. 4. Educação
histórica. 5. Livro didático de história. Dissertação. I. Campoi, Isabela Caneloro. II.
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí, Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino Formação Docente Interdisciplinar –
PPIFOR. III. Título.

CDD 370

LARISSA KLOSOWSKI DE PAULA

**CONSCIÊNCIA HISTÓRIA E TEMÁTICA DAS MULHERES NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Isabela Caneloro Campoi (Orientadora) –
UNESPAR / *Campus* de Paranavaí

Prof. Dr.^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
– UFPR / Curitiba

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva – UNESPAR /
Campus de Paranavaí

Data de Aprovação:

27/03//2017

*Aos que lutam por um aprendizado NÃO
reprodutivista, eu dedico esse trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos alicerces que fizeram de mim a pessoa que sou: meus pais, Lenir Klosowski de Paula e Sebastião Geraldo de Paula, que me educaram e de quem herdei os princípios que tenho hoje comigo. Agradeço também ao meu irmão, Leonardo Klosowski, por aguentar todo meu stress diário, meus esquecimentos ou até mesmo falta de comprometimento com as tarefas da casa devido ao cansaço; e à minha tia, Wilma Klosowski (*in memoriam*) por ter alimentado meu sonho enquanto sua presença ainda estava neste plano astral.

Mais além, gostaria de agradecer meus professores e orientadores, que me instruíram no caminho científico, me construindo academicamente. Presto agradecimentos, principalmente, à Professora Isabela Candeloro Campoi, minha orientadora, incentivadora, espelho de conduta e de luta em prol dos direitos das mulheres e dos professores; ao Professor Roberto Leme Batista, meu primeiro orientador, ainda na iniciação científica, responsável pelos meus primeiros passos nesse âmbito; ao Professor Renan Bandeirante Araújo, que me incentivou a fazer a seleção do programa e que participou da primeira atividade relacionada ao projeto de pesquisa, dando diversas e valiosas contribuições; e ao Professor e amigo Fábio Tadeu Vighy Hanna, que por vezes me ajudou das mais variadas formas.

Agradeço também aos professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) por todo aprendizado no decorrer do curso.

Quero também agradecer à minha querida amiga e secretária do PPIFOR, Gisele Maria Ratiguieri, por todo apoio ao longo desses anos tanto de mestrado quanto de inestimável amizade e carinho; às minhas amigas e companheiras de turma, Cíntia Cristiane de Andrade e Carolina Biasi Pina, também pelo apoio e pela troca de informações, desesperos e crescimento; à minha amiga querenciana que sempre me apoia da maneira mais irreverente possível, Jéssica Natali de Oliveira; e, finalmente, ao meu querido amigo Claudinei Galdino, que me ajudou com a edição de imagens e slides neste e em outros trabalhos, além, é claro, de todo apoio que sempre me deu.

Por fim, quero agradecer ao financiamento oriundo da CAPES, à banca de qualificação, Professor Ricardo Tadeu Caires Silva, que além da participação nessa etapa da minha jornada também contribuiu para o início desse processo, já que me dá aulas desde 2011, e Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, por muito ter contribuído tanto em publicações quanto em considerações para finalizar esse projeto.

Nada é histórico só porque aconteceu.

JÖRN RÜSEN

PAULA, Larissa Klosowski de. **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E TEMÁTICA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2017.

RESUMO

A partir da análise da trajetória da cientificização da história e sua relação com a disciplina escolar, o objetivo da pesquisa foi identificar se os fundamentos do pensamento histórico científico ocorrem nos livros didáticos de história de acordo com as premissas cunhadas pelo historiador alemão Jörn Rüsen, dando ênfase na representação da temática das mulheres no material analisado. Diante desse objetivo, foram selecionadas as três coleções de livros didáticos (modalidade Ensino Médio) mais distribuídas às escolas públicas brasileiras no ano de 2015. Para tanto, como os livros didáticos, para serem avaliados e catalogados pelo Guia dos Livros Didáticos, seguem os crivos dos documentos norteadores, foram analisados esses documentos, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por se tratar de um estudo realizado no estado do Paraná, foi importante trazer à tona as considerações das Diretrizes Curriculares Estaduais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Logo, a metodologia empreendida consistiu em pesquisa bibliográfica, já que o objeto e fonte dessa pesquisa recai nos livros didáticos e nos documentos que norteiam esse material, à luz das premissas do historiador alemão Jörn Rüsen. A problematização em torno desse aspecto consistiu em compreender até que ponto a cultura histórica escolar brasileira coincide com as premissas desse renomado autor no que afere à educação histórica, para qual Rüsen salienta a importância da especificidade do ensino de história e os meios para se chegar até ele. Na análise observou-se que há discrepâncias no que se refere à formação da consciência histórica e na temática das mulheres dentro dessa perspectiva. Isso porque algumas das competências salientadas por Rüsen não compõem as obras didáticas analisadas, sendo insuficientes para a formação da consciência histórica do alunado.

Palavras-chave: Consciência Histórica, História das Mulheres, Educação Histórica, Livro Didático de História.

PAULA, Larissa Klosowski de. **HISTORICAL AND THEMATIC CONSCIOUSNESS OF THE WOMEN IN THE HISTORY TEXTBOOKS**. 248 f. Dissertation (Masters in Education) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Advisor: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2017.

ABSTRACT

From the analysis of the trajectory of the scientificization of the history and its relation with the school discipline, the objective of this research is to investigate if the basis of scientific historical thought can be identified in the history textbooks, according to the premises indicated by the German historian Jörn Rüsen, emphasizing the representation of the theme related to the women presented in the analyzed material. Considering this objective, we selected three collections of textbooks (Higher Education modality) that were distributed to Brazilian public schools in the year 2015. Taking into account the fact that when these textbooks are evaluated and cataloged by the Didactic Books Guide they follow the rules pointed by guiding documents, we analyzed some of them, specifically, the National Curricular Parameters and the Law of Guidelines and Bases of Education. Whereas the present study was carried out in the state of Paraná, it became important to establish some considerations about the State Curricular Guidelines of the Parana State Education Secretary. To achieve our goals, as methodology, we used the bibliographical research, since the object and source of this work are the History textbooks, the documents related to those material and the German historian Jörn Rüsen's premises. Seeking to answer the problematization of our study we try to understand what extent the Brazilian historical school culture concurs with the reputed author's premisses, regarding the historical education, in which Rüsen stresses the importance of the specificity of teaching history and the means to achieve it. As result of our analysis it was observed that there are discrepancies related to the formation of the historical consciousness and in the theme of the women, within this perspective. We can point as conclusion that the skills highlighted by Rüsen do not compose the History textbooks analyzed, since they have being inefficient to contribute in the formation of the student's historical consciousness.

Key Words: Historical Consciousness, Women's History, Historical Education, History Textbook.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATÖES

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

COGEAM: Coordenação Geral de Materiais Didáticos

COLTED: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCE: Diretrizes Curriculares Estaduais

EMC: Educação Moral e Cívica

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL: Instituto Nacional do Livro

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LD1: Coleção *História Sociedade e Cidadania*

LD2: Coleção *História Global – Brasil e Geral*

LD3: Coleção *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*

MEC: Ministério da Educação

OSPB: Organização Social e Política Brasileira

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPIFOR: Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID: Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema Sintético da Teoria Rüseniana.....	73
Figura 2: Valores Negociados Para Livros Impressos e MecDaisy do FNDE.....	100
Figura 3: Critérios Específicos Para a Disciplina de História.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologias narrativas	85
Quadro 2: Competência da Experiência	125
Quadro 3: Competência da Interpretação	132
Quadro 4: Competência da Orientação	136

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ENTRE A CIENTIFIZAÇÃO E O ENSINO: A TEMÁTICA DAS MULHERES	23
2.1. Trajetória e Fundamentos do Pensamento Histórico Científico a Partir dos <i>Annales</i> : as Mulheres na Historiografia	24
2.2. A Disciplina de História e a Representação das Mulheres Nos Documentos Norteadores da Educação	46
3. A ABORDAGEM RÜSENIANA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	64
3.1. A Questão do Método	65
3.2. A Teoria Rüseniana, o Ensino de História e a Representação das Mulheres	89
4. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO E FUNÇÃO	93
4.1. O Que é o Livro Didático?	94
4.2. A Avaliação e Caracterização das Três Coleções Mais Distribuídas no Ano de 2015	101
5. AS COMPETÊNCIAS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS COLEÇÕES ANALISADAS	109
5.1. O Livro Didático Ideal e as Competências da Consciência Histórica	111
5.1.1. <i>Competência da Experiência</i>	114
5.1.2. <i>Competência da Interpretação</i>	126
5.1.3. <i>Competência da Orientação</i>	134
6. AS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS: <i>EXPERIÊNCIA, INTERPRETAÇÃO E ORIENTAÇÃO</i>	138
6.1. Análise	140
6.2. Caminhos Possíveis	160
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
8. REFERÊNCIAS	176
9. APÊNDICES	181

1. INTRODUÇÃO

Sendo a história indissociável da humanidade, a questão “pra que serve a história?”, levantada por Bloch (2001)¹, acende a curiosidade daqueles que sobre ela se debruçam e gera diversas respostas, posto que a opinião acerca da função da história pode divergir. Posta essa divergência, dada a trajetória de pesquisa que traçamos, uma dessas respostas tem no ensino de história sua fundamentação, ou seja, enquanto disciplina escolar, da qual o ensino é componente, a serventia da história se interliga com ensiná-la e aprendê-la (já que é componente curricular da Educação Básica). Esse processo de ensinar e aprender história envolve questionamentos acerca da temática, conteúdos, métodos, locais de ensino, materiais, profissionais e público, entre outros, que terminam na consolidação do que Rüsen denominou, em algumas de suas obras, como cultura escolar, da qual a cultura histórica faz parte. Como toda cultura, esta engloba uma trajetória dinâmica e é composta por uma vastidão de elementos que se modificam conforme o tempo. Esses elementos englobam os personagens envolvidos, métodos de análise, os produtores e disseminadores dessa cultura, entre outros aspectos. Neste âmbito, alguns materiais cumprem o papel de materializadores e disseminadores dessa cultura, e o livro didático é um dos mais datados e conhecidos desses materiais.

Por possuir esse papel na e para a cultura histórica escolar, o livro didático de história chama atenção dos estudiosos. Isso porque, dentre outros aspectos, as formas pelas quais os conteúdos estão impressos no material permite que se tenha conhecimento de como determinada disciplina está sendo orientada, quais os métodos utilizados na elaboração das questões que compõe o material, qual visão de perspectiva histórica está sendo passada para as novas gerações, quais os sujeitos que estão sendo elevados à categoria de históricos, entre outros aspectos. Logo, o livro didático possui importância para o ensino da disciplina que se destina e compreende uma vasta possibilidade de estudos. Diante desse rol de possibilidades, chamou-nos atenção verificar se nos conteúdos do material didático há fomento à formação

¹ Vale ressaltar que a primeira publicação da obra *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, na qual essa questão está inserida, fora datada de 1949.

da consciência histórica científica e à temática das mulheres diante dessa perspectiva.

Quando acadêmica do curso de história da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / *Campus* de Paranavaí, tive contato com a pesquisa em história por meio do programa de iniciação científica, que sob orientação do professor Roberto Leme Batista, pude conhecer os meandros da Teoria da História². O contato com a História das Mulheres veio através da professora Isabela Caneloro Campoi, que ministrou aulas para turma da qual eu fazia parte e sempre incentivou a temática das mulheres em suas aulas. Neste sentido, ao dar continuidade aos estudos acadêmicos e coadunando os dois campos de estudos com o viés do ensino da disciplina, surgiu a proposta para essa pesquisa tendo o livro didático como objeto, isso pelo fato dele compor um dos elementos da cultura histórica escolar, como mencionado anteriormente.

Seguindo essa linha de raciocínio, consideramos necessário ressaltar as modificações ocorridas no decorrer da trajetória da história enquanto ciência, assim como quais mudanças desembocaram nos fundamentos que hoje em dia circundam esse conhecimento, que deveria ser, então, refletido nos livros didáticos. Sendo assim, nos deparamos com uma história para além da história, que engloba uma grande trajetória até que chegue nas formas pelas quais é modelada para a educação pública brasileira. Nos questionamos também acerca de quais os fundamentos do pensamento histórico científico podem compor as obras didáticas de história atuais, quais os sujeitos históricos que abarcam, quais os métodos que se utilizam, entre outros aspectos. Nos deparamos com um grande rol de possibilidades e optamos por realizar dois recortes consubstanciais: a formação da consciência histórica como um dos

² Isso porque o primeiro projeto de iniciação científica, que compreendeu o período de 2012 a 2013, intitulado *As Teses de Marx Sobre Feuerbach: Uma Concepção a Partir de Ernst Bloch*, enfocava, juntamente com a temática das teses marxianas, a concepção de semântica dos tempos, conceitos históricos e transposição do pesanemnto concreto, o que contribuiu para o contato com as instâncias da Teoria da História. O segundo projeto de iniciação científica, intitulado *O Desenvolvimento Capitalista no Contexto da Revolução Industrial na Grã-Bretanha (1780-1850)*, desenvolvido no período entre 2013 e 2014, se voltava para a consolidação do sistema capitalista e seus reflexos na sociedade, permitindo compreender como se deu a passagem do sistema feural para o capitalista. Embora os projetos tenham englobado temáticas distintas, após a realização de ambos, foi-me possível traçar um paralelo de como as modificações nas estruturas sociais influem na perspectiva da história enquanto ciência.

papéis propedêuticos do material didático e a análise da temática das mulheres como um dos sujeitos componentes desse material. Com o intuito de elucidar esse recorte, recorreremos, primeiramente, aos meandros percorridos para que a história se tornasse aquilo que autores como Rüsen, preocupados com uma teoria para o ensino de história, denominam cultura histórica.

Neste âmbito, como a História é, segundo aponta Bloch (2001), “a ciência dos homens no tempo”, tivemos a necessidade de iniciar nossa pesquisa com um breve resgate de como a História se constituiu enquanto ciência, pois consideramos que se ela se enquadra no currículo da Rede Básica de Ensino e é estudada vastamente nas universidades, além de possuir métodos específicos para análise, a História é uma ciência. Assim, as considerações que compõe a segunda seção desta dissertação abordam brevemente as diversas facetas dessa ciência no tempo, para que, então, pudéssemos compreender como ela se consubstancia nos documentos norteadores da educação, que são os que lançam os critérios que orientam a disciplina para a Rede Básica de Ensino e, conseqüentemente, para os livros didáticos de história. Logo, com esse pequeno recorte da História enquanto ciência, procuramos apenas introduzir o leitor na ideia de que a História não representa um conhecimento amorfo, estagnado, apenas concernente ao passado pelo passado, mas que se modifica de acordo com as carências de orientação de cada momento histórico que compõe. Do mesmo modo, nos preocupamos em ressaltar que o enfoque acerca dos sujeitos históricos também se modificam. Daí o ressalte que fizemos em torno da temática das mulheres, que constitui um dos objetos e sujeitos da análise histórica atuais. Utilizamos de autores como Marc Bloch (2001), Bourdieu e Martin (1983), Ciro Flamarion Cardoso (1997), Ronaldo Vainfas (1997), José Carlos Reis (2000), Pedro (2005), Smith (2003), entre outros, para que pudéssemos realizar, mesmo que de forma sucinta, esse recorte acerca das modificações nos estudos em história.

Como nossas aspirações estavam focadas em compreender as formas pelas quais a construção da consciência histórica e a temática das mulheres está consubstanciada no material didático, foi-nos necessário, além da trajetória que introduziu essa temática nos estudos históricos, compreender sob

quais critérios a disciplina de história é imposta para a Rede Básica de Ensino. Daí a necessidade de se analisar os documentos norteadores da educação brasileira. Além dessa preocupação com a disciplina, outro fator que justifica a necessidade de analisar os documentos norteadores foi fato de que para que uma coleção didática seja adquirida pelo governo brasileiro, ela precisa estar de acordo com esses documentos norteadores, dentre os quais estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que delineiam, em sua IV Parte, aquilo que a disciplina de história deve tratar e qual a visão de história que ressalta. Para tanto, realizamos um breve levantamento daquilo que esse documento propõe para a disciplina de história, buscando identificar se há o fomento à construção da consciência histórica e à temática das mulheres.

Além desses documentos, consultamos também o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Relatório Jaques Delors, pois esses documentos influenciam os documentos citados acima. No PNDH encontramos a premissa de que é de competência da educação promover medidas que valorizem a participação da mulher na história. Essa premissa foi afirmada pelo Guia de livros didáticos de 2015, que, além disso, também foi importante para que pudéssemos compreender quais eram os critérios avaliativos que compunham o edital de seleção das obras e a forma como elas foram avaliadas e descritas.

Em relação às análises concernentes aos documentos norteadores da educação, diante do aspecto descritivo que nos utilizamos nessa seção, os próprios documentos foram fontes de pesquisa. No que se refere ao contexto histórico que engloba os documentos, Fonseca (1982), Nadai (1992), Fenelon (2008), entre outros, foram utilizados para discutir a temática.

Cabia-nos, ainda, responder à qual consciência histórica estávamos associando nossa pesquisa. Diante disso, Jörn Rüsen foi o autor que deu subsídios para os nossos objetivos, de modo que constituiu nossa base teórica. Logo, consideramos ser exequível destinar algumas páginas para destacar suas considerações acerca do ensino de história, trazendo à tona as estruturas delineadas pelo autor para a fundamentação de seu método, que desemboca na construção da consciência histórica, que constituía nosso objetivo. Constatamos que, para Rüsen, os fundamentos do pensamento histórico

científico constroem a consciência histórica, que segundo ele, deve ser a função da história na Educação Básica, e concordamos com o autor em relação à essa função. Esses fundamentos perpassam uma série de fatores para que possam permitir a construção da consciência histórica, que por sua vez também é composta de competências³ a serem desenvolvidas.

Os fundamentos do pensamento histórico científico, segundo Rüsen, iniciam-se pela organização da base teórica, perpassando cinco fatores de construção e seis funções didáticas. Os primeiros compreendem os *interesses, ideias, métodos, formas e funções*, ao passo que as funções didáticas correspondem à *propedêutica, coordenação, motivação, organização, seleção e mediação*. Esses fatores delineiam toda a Teoria rüseniana, e os encontramos implícitos na grande maioria dos textos de Rüsen que utilizamos para fundamentar nosso trabalho. Dentre os seus trabalhos, o artigo *O Livro Didático Ideal* (2011) permitiu que traçássemos um parâmetro comparativo, dando suporte às nossas análises acerca do material didático.

Desse mencionado artigo, retiramos as competências consideradas por Rüsen como necessárias para o desenvolvimento da consciência histórica. Essas competências são *experiência, interpretação e orientação*, as quais constituíram as bases que nos apoiamos para a pesquisa empírica no material didático. Para Rüsen, essas competências delimitadas acima auxiliam na construção da consciência histórica dos alunos, pela qual se torna possível pensar fundamentadamente a história e utilizá-la como orientação para a vida prática, o que levaria o conhecimento histórico para além dos muros da escola, dando-lhe significado mais imbrincado no cotidiano do aluno. Neste contexto, livros didáticos que fomentem a formação da consciência histórica são imprescindíveis para atingir esses objetivos, assim como documentos que orientem o estudo de história segundo as premissas citadas (*experiência, interpretação e orientação*).

Para que fosse possível concretizar os objetivos traçados, apoiamos-nos em referenciais que tratavam da temática ou a complementavam. Em Rüsen buscamos os alicerces de sua Teoria na trilogia sobre Teoria da História, aprofundando-a com as traduções de alguns dos seus artigos na obra *Jörn*

³ Entenda-se aqui, competências no sentido de dimensões cognitivas da formação histórica.

Rüsen e o Ensino de História, organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Essas obras foram utilizadas em quase toda a dissertação, pois foi a partir delas que conseguimos explicar nossa fundamentação teórica.

A dissertação de Oliveira (2012) e a tese de Medeiros (2005) foram importantes por utilizarem um método também empreendido por nós no decorrer da pesquisa, posto que esses autores também se valem de Rüsen para analisar os livros didáticos. Neste sentido, segundo Medeiros (2005), o material didático possui uma dicotomia entre aquilo que o aluno espera dele e o que realmente está impresso em suas páginas. De acordo com ele, isso ocorre pelo fato do material atender às premissas do mercado editorial e não necessariamente dos seus consumidores reais: os alunos. Assim sendo, esse autor realizou uma pesquisa estabelecendo as principais discrepâncias existentes entre os livros didáticos por ele selecionados e o que os alunos, caracterizados por ele como em constante espera por um material que atenda às suas expectativas, acham desse material⁴. Neste sentido, mesmo em se tratando de realidades temporais diferentes, posto que a pesquisa fora concluída em 2005, consideramos que a pesquisa acerca do que os alunos acham desse material já fora realizada e catalogada. Cabia-nos agora analisar em que nível da consciência histórica o material de apoio ao professor do Ensino Médio está.

Em relação à escolha do material didático que seria analisado no decorrer da pesquisa, recorreremos aos relatórios publicados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre os quais estavam o relatório das coleções distribuídas, por ordem crescente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Dada à quantidade de coleções e ao tempo hábil para analisá-las, optamos pelas três primeiras do ranking. Compreendemos que, por serem mais distribuídas, essas coleções chegam a uma quantidade maior de alunos, daí a opção por elas, as quais são: *História*

⁴ O autor selecionou uma coleção didática destinada aos alunos de uma determinada escola, entrevistou o autor da coleção, realizou entrevistas com os alunos e cruzou as informações, chegando ao resultado de que a coleção analisada não atendia às premissas dos alunos. Com base nessa pesquisa já empreendida por Medeiros (2005), podemos afirmar que esse autor já constatou a discrepância que os alunos consideram existir entre o livro didático e aquilo que eles esperam desse material.

Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, editora FDT; *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva; e *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, editora Moderna. Essas coleções serão identificadas no decorrer do trabalho como, respectivamente, LD1, LD2 e LD3. Acreditamos que, mesmo sendo as coleções mais distribuídas, isso não significa necessariamente que sejam as que mais colaboram para a construção da consciência histórica. Isso porque conforme fomos avançando na pesquisa, essa premissa fora se afirmando.

Partindo dos pressupostos mencionados até então, consideramos que a viabilidade dessa pesquisa vai ao encontro da intencionalidade da Linha de Pesquisa Educação, História e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), posto que se relaciona com as premissas da educação histórica ao passo em que volta olhares para um dos materiais de apoio ao professor. Além disso, o autor que fundamenta teoricamente nossos objetivos permite um elo entre a educação histórica e a interdisciplinaridade, um dos objetivos da mencionada linha de pesquisa. Isso porque à medida em que, em seu método, Rüsen destaca que a multiperspectividade constitui um dos parâmetros de análise das competências da consciência histórica a ser desenvolvida nos alunos da Rede Básica de Ensino. Além disso, como para Rüsen a história faz parte do cotidiano não sendo distinta do ser humano, posto que tudo que nos rodeia tem história, a interdisciplinaridade naturalmente a compõe, não sendo possível dissociar a história da humanidade, pois o homem vive em sociedade, e por isso é permeado pela história.

Além disso, a pesquisa pode contribuir para o ensino de história ao passo em que ressalta, de acordo com Rüsen, que os livros didáticos possuem a função de fomentar a consciência histórica por meio de certas competências (*experiência, interpretação e orientação*). Daí nosso interesse em buscar saber se esse material está fomentando essa construção. Por outro lado, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), propõe que a educação elenque medidas para fortalecimento dos direitos das mulheres, tarefa afirmada e fortificada no Guia Nacional do Livro Didático.

Assim sendo, consideramos que a pesquisa desenvolvida dá subsídios para o entendimento dos fundamentos do pensamento histórico científico e para a identificação destes nos livros didáticos, colaborando com a perspectiva de educação histórica, o que contribui diretamente para a Formação Docente. Ao mesmo passo, permite a análise da representação das mulheres por essa perspectiva. Isso porque quando se fala em educação histórica, se remete os meios pelos quais a disciplina de história se faz compreensível tanto para quem a ensina, quanto para quem aprende, podendo extrapolar os muros das escolas e tornando a história parte da vida do aluno além de alcançar sujeitos que fazem parte do processo histórico e que por vezes são deixados ao acaso.

Sendo assim, a justificativa da pesquisa se perfaz diante da importância dos fundamentos do pensamento histórico científico para a formulação da consciência histórica, que, segundo Rüsen, é a razão primeira do ensino de história nas escolas. Além disso, a importância da consciência histórica para a aprendizagem em história é, consideramos, fundamental para a Formação Docente, e o foco sobre os livros didáticos mais distribuídos permite uma análise da ferramenta que o professorado tem em mãos.

A organização das seções ocorreu de acordo com os objetivos da nossa pesquisa. Sendo assim, na seção dois buscamos na historiografia mostrar como a temática das mulheres chegou até os documentos norteadores, ressaltando a forma pela qual as mulheres foram conquistando espaço enquanto pesquisadoras e enquanto objeto histórico até que suas reivindicações chegassem aos documentos que norteiam a educação brasileira para a modalidade ensino médio.

Na terceira seção, já que nos pautamos no princípio de construção da consciência histórica proveniente do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, discutimos o método rüseniano que delimita qual tipo de consciência histórica estamos nos referindo e sob quais artifícios ela se consolida. Além disso, discutiremos sobre o porquê o modelo rüseniano se adequa a nossa proposta.

Na quarta seção, levando em consideração as discussões anteriores, voltamos nossa atenção para o nosso objeto de análise final: o livro didático. Neste sentido, ressaltamos o que esse recurso didático representa, qual a sua

função para o ensino de história e como foram avaliadas, segundo o Programa Nacional do Livro Didático, as coleções selecionadas por nós.

Na quinta seção, através da teoria de Rüsen, analisamos cada coleção isoladamente, identificando se a formação da consciência histórica está sendo fomentada nos livros didáticos brasileiros mais distribuídos em 2015. Analisamos, conjuntamente, se a temática das mulheres acompanha esse processo, assunto catalogado na sexta seção, e em quais situações elas são trazidas para a discussão presente no material didático, qual tipo de narrativa engloba, quais as carências que persistem no encalço na temática, entre outros aspectos.

Neste sentido, buscamos, por meio do texto ora apresentado, colaborar para que os fundamentos do pensamento histórico científico, delimitados e explanados por Rüsen, sejam mais atenciosamente tratados tanto pelos materiais didáticos quanto por aqueles que com eles trabalham. Assim, levando em consideração que a educação brasileira se apoia, no âmbito de sala de aula, nesses materiais e nos professores que lidam com os conteúdos neles impressos como forma de apoio, buscamos contribuir para que a formação da consciência histórica seja lembrada e possa fazer parte, mais assiduamente, do cotidiano escolar. Isso porque partimos do pressuposto de que é possível desenvolver a consciência histórica dos alunos, assim como também o é retratar, dentro do conteúdo impresso nas páginas desse material, que as mulheres sejam devidamente representadas como sujeitos do processo histórico dentro dessa perspectiva propedêutica. Para tanto, com o desenvolvimento do presente texto, buscamos colaborar para que se compreenda como questões relacionadas à formação da consciência histórica à história das mulheres foram parar no currículo escolar, como se pode trabalha-las de acordo com os fundamentos do pensamento histórico científico, como estão consubstanciadas no material didático analisado, assim como possíveis meios para que sejam melhor explanadas nas obras didáticas. Diante desse objetivo e face ao método no qual nos pautamos, procuramos demonstrar a taxionomia da construção da consciência histórica no material didático e na temática das mulheres.

2. ENTRE CIENTIFIZAÇÃO E O ENSINO: A TEMÁTICA DAS MULHERES

“Nada é histórico só porque ocorreu” (RÜSEN, 2007b, p.111). Essa frase proferida por Rüsen delimita bem o paradoxo da história em relação ao que pode ser considerado como histórico. Neste sentido, compreender como a temática das mulheres adentra esse cenário é importante para que possamos otimizar as questões do ensino que envolvem essa perspectiva. Para tanto, um amplo caminho fora percorrido, passando desde a cientifização da história até a inserção de novos objetos e fontes de pesquisa ao historiador, para que então pudesse desembocar no ensino da disciplina dentro da sala de aula e na função propedêutica do material didático que a auxilia.

Neste sentido, consideramos necessário, diante dos objetivos que traçamos, discorrer rapidamente acerca da cientifização da história antes de conceituarmos as considerações de Jörn Rüsen sobre um material didático ideal, já que o mesmo pressupõe uma metateoria para história que converte essa abordagem para o ensino da disciplina. Para tanto, procuramos salientar, a partir de uma visão ao mesmo tempo resumida e holística, a trajetória pela qual a história escrita perpassou até que chegasse ao que está consubstanciado nos livros didáticos, para que então fosse possível correlacionar esses pressupostos com as competências da consciência histórica, diante da qual Rüsen analisa os livros didáticos.

Diante dessa trajetória, no entanto, mesmo que a temática das mulheres seja inerente aos *Annales*, nos deparamos com uma série de abordagens oriundas da Idade Média, do Iluminismo, entre outras periodizações, as quais não devemos descrédito. Por isso, o primeiro objeto tratado nessa seção faz alusão à trajetória percorrida pela historiografia até que a temática das mulheres fosse tratada como objeto de estudo. Essa tarefa nos permitiu identificar a ligação, embora tênue, entre o campo da historiografia e o ensino de história, posto que há reflexo dos resultados do trabalho de pesquisadores nas modificações dos currículos da educação básica. Observamos também que os métodos oriundos da historiografia recaem sobre a formação dos

professores e resvalam nos documentos norteadores, foco da nossa delimitação para essa seção.

Sobre os documentos norteadores, observamos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Relatório Jacques Delors, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e do Paraná, que eles estão, em teoria, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos em relação às questões de erradicação da discriminação por gênero. No entanto, vale ressaltar que em relação à construção da consciência histórica delimitada por Rüsen, algumas carências permanecem nos documentos.

2.1. Trajetória e Fundamentos do Pensamento Histórico Científico a Partir dos *Annales*: as Mulheres na Historiografia

Como mencionado anteriormente, processualmente, a história é muito mais antiga que sua cientificação. Como exemplo claro desse fenômeno podemos citar o que foi escrito por Heródoto, Políbio, Tito Lívio, Santo Agostinho, entre tantos outros nomes, que nos deixaram relatada grande parte da história anterior ao processo de cientificação da escrita e do modo de se estudar a história. Considerada por Bloch como “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001), esses escritos, entre tantos outros que a história se volta para a possibilidade dos estudos históricos, são a prova de que ocorreram modificações nas formas de análise e escrita da história desde que o homem a registra. Logo, cabe à nós, enquanto professores, compreender e estabelecer subsídios que nos articulem diante dessa perspectiva científica em detrimento da contínua repetição de datas e fatos à maneira puramente reprodutivista e conteudista, que há muito já fora superada face à trajetória científica. Isso porque, como menciona Rüsen (2001), cada época histórica possui suas carências de orientação, o que reflete na forma como a história é pesquisada, estudada, ensinada e apreendida.

Nesse sentido, consideramos que há uma ligação intrínseca entre a Teoria da História enquanto norteadora dos estudos históricos e o ensino de história, pois ambas compõe a cultura histórica. Isso porque consideramos que

advém da orientação da discussão teórica aquilo que se empreende na prática e vice-versa (considerando, para tal, que a prática do ensino de história denota daquilo que se orienta na teoria). Logo, como objetivamos identificar os fundamentos do pensamento histórico científico nos livros didáticos para elucidar a temática das mulheres nessa ferramenta de ensino, consideramos necessário realizar um breve relato da trajetória percorrida pela cientificação da história até que a história das mulheres fosse introduzida nos estudos históricos, para que, partindo desses pressupostos, possamos delimitar a forma pela qual essa temática é abordada nos documentos norteadores da educação e nos livros didáticos de história.

Embora nosso recorte histórico recaia a partir da cientificação da história, acreditamos que não nos é permitido o descrédito às obras deixadas anteriormente a esse processo, pois isso denota na eliminação de um grande contingente de fontes históricas que podem nos auxiliar na compreensão das formas pelas quais a história era escrita por aqueles que a registraram anteriormente à sua cientificação. Da mesma forma, o descrédito não pode ser realizado posto que é possível, através dele, demonstrar as modificações ocorridas acerca dos objetos, das fontes, dos métodos, entre outros artifícios que compõe os estudos históricos.

Neste sentido, embora aqui enfoquemos a trajetória da cientificação da história a partir dos *Annales*, vale ressaltar que segundo Bourdieu e Martin (1983), desde a Idade Média a história era um dos alicerces do poder, de modo que era “veículo privilegiado do sentimento nacional” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 28). O que queremos ressaltar com essas breves considerações é que a história está intrinsecamente ligada ao período em que é escrita, sendo um resultado dos “homens no tempo” (BLOCH, 2001). Logo, uma época em que as guerras eram constantes, as fontes históricas escritas que a compreendem tendem a legitimar determinadas estruturas de poder, como bem mencionado por Bourdieu e Martin na citação acima. Com essa breve explanação queremos destacar que, por se tratar de uma ciência que estuda os “homens no tempo”, a história responde às carências de orientação no tempo, como destacado por Rüsen (2001). Consideramos como exemplo que no arquétipo supramencionado a carência de orientação recaía sobre a legitimação do poder

dos príncipes, ao passo que atualmente há carências de orientação acerca da importância dos sujeitos históricos que não apareciam na historiografia menos recente, tais como negros, mulheres, índios, entre outros, de modo que, anteriormente à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Santomé (1995) já considerava que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais que podemos chamar de minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação. (SANTOMÉ, in: SILVA, 1995, p. 157).

Diante disso, podemos afirmar que nem sempre é exequível ao tempo presente aquilo que foi proposto pela história tradicional, posto que, como abordado por Rüsen (2001; 2007a; 2007b), os sujeitos de cada época histórica enunciam carências de orientação diferentes. Assim sendo, em cada contexto histórico, devem ser levadas em consideração as intencionalidades, a mentalidade presente, assim como as conjunturas de poder de cada época analisada, entre outros aspectos. Isso desemboca na identificação das hegemonias de poder que logravam à época enfatizada, assim como os silenciamentos oriundos dessa ênfase. Dessa forma, é necessário que se fomente nos alunos o sentimento de que até mesmo o silêncio, quando se trata de história, é passível de problemática, daí a importância das considerações de Santomé (1995). Além disso, vale ressaltar que quando se trata de cultura histórica, a trajetória de construção e disseminação das hegemonias de poder é um importante artifício de análise, posto que através desse artifício que se consolida no imaginário maior ou menor grau de importância acerca de uma temática.

Exemplo disso está na alteração nos moldes do estudo histórico inaugurada com o Iluminismo, que através de expoentes como Rousseau, Kant, Hegel, Comte, O. Spengler, Toynbee, entre outros, dotados de uma premissa de dar sentido para a história, permeia a antessala do que viria posteriormente com a Escola Metódica, e se diferencia da história registrada

até então, caracterizada por ressaltar as estruturas de poder oriundas dos reis. Denominadas filosofias da história, essa concepção era permeada por especulações de cunho filosófico, que buscavam um sentido da e para a história.

Longe desse paradigma, segundo Reis (2000), denota da passagem do século XVIII para o XIX “uma radical mudança de perspectiva em relação à história”, que caracteriza um divisor de águas no que se refere à cientificação da história. Isso porque diferentemente da produção histórica que se tivera até então, a chamada escola Metódica, dita Positivista, procurava afastar da história qualquer investigação que se pautasse na especulação de cunho filosófico, diante de uma análise científica que procurava seguir o modelo das ciências exatas, pautando-se em um método.

No que se refere à história francesa, a Escola Metódica teve sua importância na participação e organização de obras escolares para o período, das quais o *Petit Lavisse* é um dos manuais mais conhecidos. Dotado de um discurso ideológico forte, era perceptível nesses manuais, segundo Bourdé e Martin (1983), a noção de uma França que seria eterna, a apologia ao Regime Republicano, a exaltação constante da pátria francesa por um nacionalismo exacerbado, e, por último, uma tendência à justificar a colonização. Por meio desses argumentos podemos, mais uma vez, fundamentar a importância dos estudos acerca dos manuais de disseminação do conhecimento histórico. Uma permanência que se relaciona ao uso do *Petit Lavisse* nos estudos relacionados à história consolidou-se com a introdução dos manuais franceses no ensino de história brasileiro, como será melhor abordado na seção quatro. Para essa relação, pedimos licença ao anacronismo para ressaltar que, da mesma forma que ocorrera na França com a propagação do *Petit Lavisse*, os livros didáticos atuais chegam a inúmeros estudantes, possuem em suas páginas conteúdos que passam uma mensagem e procuram auxiliar o ensino e a aprendizagem da história, cristalizando determinadas estruturas da cultura histórica no período para o qual é destinado.

Consideramos importante trazer essa gênese científica da história, pois foi por meio dessa virada na concepção histórica diante da busca pela cientificação que

A história se profissionalizou definitivamente: numerosas cadeiras na universidade, sociedades científicas, coleções de documentos, revistas, manuais, publicações de textos históricos, um público culto comprador de livros históricos. Todavia o formulador-divulgador do método histórico “positivista” alemão na França foi o manual de Langlois e Seignobos [...] (REIS, 2000, p.17).

Daí, mais uma vez, a consolidação das estruturas que compõe o estudo histórico de determinada época através de um manual são ressaltadas, de modo que a cultura histórica do período, impressa nas páginas do manual, chegava à uma certa quantidade de pessoas, aumentando sua influência e consolidando estruturas, conhecimentos e métodos na mentalidade da época.

Em relação à historiografia proveniente das mulheres, nesse período, Smith (2003) relata que “[...] foi tão envolvida pelo desdém profissional que mereceu uma atenção relativamente pequena dos estudiosos” (SMITH, 2003, p. 88). Isso porque, de acordo com a autora, a conjuntura da época estava envolvida pela atmosfera cientificista que se consolidava. Como se pode perceber, era a origem do positivismo que compunha o ideário da cultura histórica da mencionada época. Segundo Smith (2003, p. 90), “Não se pode escrever a historiografia do período 1800-1860 sem considerar a agitação corrente que modificou a obra histórica”, de modo que os escritos das mulheres, por estarem inseridos em uma conjuntura que, por um lado, necessitava de comprovação por meio de fontes daquilo que se escrevia, e por outro coibia a entrada das mulheres em arquivos para desempenhar tal tarefa, como bem mencionado pela autora, fazendo com que as obras compostas por mãos femininas não adentrassem ao cenário de grandes obras históricas do período justamente pelo fato de carecerem de comprovação por meio dos documentos escritos, que eram inacessíveis às mulheres.

Essa conjuntura colaborou para o desdém na época, mas chamou a atenção de historiadores atuais “[...] para o fato de as obras históricas femininas publicadas terem servido muitas vezes como uma contranarrativa ou cobertura que escondia o que acontecia nas violentas e tumultuadas vidas [...]”, de modo que aquilo que se encontra na narrativa feminina vai contra a prerrogativa de “um discurso político de direitos e igualdade”, exaltando que, na

verdade, o que se tinha era “um outro legal que escravizava, empobrecia e estuprava as mulheres” (SMITH, 2003, p. 93). No que se refere ao contexto da época:

As deficiências culturais, econômicas e políticas das mulheres cresceram e se tornaram surpreendentemente claras nas primeiras décadas do século 19, quando a retórica da igualdade ecoava por intermédio da sociedade revolucionária e pós-revolucionária. À medida que a linguagem dos direitos conseguia maior repercussão, novos códigos legais tiravam das mulheres suas propriedades, o direito ao trabalho independente, o pagamento proveniente de seu trabalho, sua condição civil de reclamantes e testemunhas, a custódia dos filhos, a autonomia sexual e até mesmo o direito de determinar onde queriam viver. (SMITH, 2003, p. 100-101).

Nesse sentido, segundo Smith (2003), a conjuntura da época, que delegava aos homens o conhecimento e às mulheres o lar, ditava o distanciamento da carga subjetiva em nome do cientificismo puro, posto que, de acordo com essa autora, desde cedo os estudiosos, que eram, na época, apenas do sexo masculino, eram acostumados com o afastamento das questões relacionadas à emotividade por serem privados do contato com o lar para a perfeita formação acadêmica. Neste sentido, quanto menos carga emotiva nos escritos, melhor este era aceito pelos estudiosos. Contrabalanceando com a produção escrita das mulheres, a diferença em relação ao grau de emotividade era notória, posto que, como bem menciona Smith (2003), as diferenças de formação eram perceptíveis. Daí o vínculo das historiadoras com a literatura considerada “menos científica” e a construção do ideário da mulher emotiva.

No entanto, ressalta a autora que no convívio familiar a situação era diferente. Em família eram construídas as obras para publicação, de modo que o patriarca da casa assinava a obra compilada ou produzida por todo um conjunto, que unia esposa, filhos e ele próprio.

Assim, nos períodos de profissionalização tanto nascente quanto madura, a história teve equipes de autores que trabalhavam em oficinas domésticas. Ao redor dessa complexidade surgiram convenções que tratavam a autoria como extraordinária e masculina, como um empreendimento público e extrafamiliar. Por exemplo, sempre que um crítico

avaliava um trabalho feito por marido e mulher, o *costume ditava que a autoria fosse atribuída apenas ao homem*. (SMITH, 2003, p. 184. [Grifo nosso]).

O silenciamento das mulheres, consideramos, fica evidente nessa citação, e toda a obra de Smith (2003) comprova essa afirmativa. Além disso, nas palavras da autora, “[...] Na historiografia em si o grande historiador [...] continua a ser o modelo sempre presente para padrões científicos, misóginos.” (SMITH, 2003, p. 216). Nesse contexto, continuava silenciada a participação das mulheres na história por causa do tratamento natural com o qual a diferenciação de gênero era concebida na época.

Nessa perspectiva, segundo Perrot (1988), a naturalização da divisão social calcada no gênero não constitui um sistema perene, posto que oscila de acordo com a organização socioeconômica. A exemplo disso, Perrot (1988) menciona que a perturbação do equilíbrio entre os sexos femininos e masculinos ocorre com a conjuntura do capital e a organização política oriunda da Revolução Francesa, que coibiu a participação feminina no meio público diante da subordinação da mulher ao lar, a família e a economia doméstica. Isso se deu pela consolidação do estereótipo de que a governabilidade feminina (para a qual a autora cita Catarina de Médici como exemplo) caminha para a derrocada. Ao mesmo tempo, Perrot (1988) aposta na assertiva de que a Revolução Francesa consolida a exclusão da nascente classe operária, denominada por ela como Quarto Estado, que também exclui e oprime as mulheres respaldando-se no estereótipo de que elas não possuem capacidade política para a luta de classes.

De acordo com Perrot (1988), essa conjuntura exclusiva consolidada na estrutura do capital atingiu as mulheres ao passo em que consolidou o papel feminino na economia, para a qual as mulheres entraram com o consumo e reprodução; no lar, no qual elas eram responsáveis pela administração, porém sempre em condição de subordinação aos homens; na indústria, para a qual as mulheres burguesas impulsionavam o consumo; e na família, como provedora, educadora e cuidadora dos filhos.

Consideramos que embora o período revolucionário francês tenha sido importante para a conquista de direitos, em relação às mulheres, continuavam-lhes suprimidos. Entendemos que isso não significa, no entanto, que nenhum

escrito era realizado pelas mãos e mentes das mulheres da época, mas que, em relação à história, as obras consagradas como pertencentes à essa área eram, como mencionado acima, fruto de “homens da classe média”. Porém, “[...] Pode-se dizer que a influência do positivismo nessas historiadoras fragmentou o amadorismo, permitindo que alguns de seus textos encarassem de frente a condição das mulheres.” (SMITH, 2003, p. 336).

No entanto, as mulheres continuavam sendo vistas “como qualquer coisa, menos como escritoras profissionais” (SMITH, 2003, p. 345), sendo necessário, para que seu trabalho fosse reconhecido, o que Smith (2003) denominou de “co-autoria monogâmica heterossexual”, onde as mulheres publicavam em conjunto com seus maridos com igualdade de autoria na teoria, mas que na prática era reconhecida apenas sob a voz masculina a autoridade sobre a obra. Além disso, a preocupação em relação à autoria feminina sobre uma obra dava-se pelo fato socialmente determinado das escritoras serem estereotipadas, de acordo com os padrões da época, como mulheres “diferentes” do que a sociedade gostaria de ter. Diante disso, as publicações com uso de pseudônimos, considera Smith (2003), fora uma das saídas.

Em relação à história pautada na ciência que a época enunciava, por conter traços sociais e pautados no cotidiano, as obras femininas eram consideradas amadoras. Neste sentido, “O positivismo opera um verdadeiro recalçamento do tema feminino e, de modo mais geral, do cotidiano.” (PERROT, 1988, p. 185), como já ressaltado. Além disso, elencando a premissa historiográfica com a exclusão feminina do social, a autora retrata que:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas. (PERROT, 1988, p.186-187)

Por outro lado, ela também menciona que diferentemente do que pregava a historiografia produzida nos moldes positivistas, as mulheres

participavam da vida ativa das cidades e dos campos, estavam à frente e no apoio de revoltas e greves, organizavam fugas quando a família não podia arcar com os aluguéis atrasados, lutavam por assalariamento regular nas fábricas, possuíam pequenos empreendimentos liberais (como venda de doces, pães, entre outros produtos), entre outros. No entanto, como não possuíam direito ao voto, sua participação mais efetiva em sindicatos e na sociedade era silenciada dado o afastamento político à que eram submetidas.

No que se refere ao imaginário, por estarem longe da cientificação pautada no método positivo, Perrot (1988) menciona que as mulheres preservaram maior conservação da identidade popular que os homens, de modo que “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as mulheres.” (PERROT, 1988, p. 207). Neste sentido, de acordo com as considerações de Smith (2003), essa história popular, escrita ou contada pelas mulheres, somente “começou a fazer contato com uma variedade de movimentos reformistas, como o feminismo, programas para melhorar as condições dos pobres e causas anti-imperialistas ou nacionalistas” (SMITH, 2003, p. 362) na segunda metade do século XIX.

No final do século 19, o amadorismo feminino criara uma superfície histórica com uma densa camada de pintura a respeito da vida diária, da cultura material, da vida das mulheres trabalhadoras e, em menor grau, do ativismo feminino. Ele mostrava uma variedade de tipos sociais, uma multiplicidade de locais para estudo histórico e um sortimento de materiais, a partir dos quais a narrativa histórica podia ser construída. (SMITH, 2003, p. 383-384)

Neste sentido, embora tenha cunhado a ciência da história, a Escola Metódica, por primar por um método que não lhe era específico, já que pautado no empirismo das ciências exatas, começou a sofrer críticas. Diante das críticas, uma nova tendência teórica que visa elucidar o caráter específico do conhecimento histórico começa a despontar com vistas à quebrar o paradigma de que o conhecimento histórico deveria ser igual ou se assemelhar ao modelo de conhecimento das ciências exatas. Denominada por Historicismo, “o projeto dessa filosofia crítica da história é prosseguir a obra kantiana, que deixara de lado as ciências humanas” (REIS, 2000, p. 26). Nesse sentido, os grandes

expoentes dessa vertente buscavam o fundamento do conhecimento histórico científico diante do conceito kantiano de crítica à razão pura, de modo que

Dilthey é ambicioso: quer subordinar a crítica kantiana à crítica da razão histórica; a crítica de Rickert é mais metodológica e se subordina à de Kant; Simmel evita substituir ou completar Kant e procura coordenar-se com a sua crítica da Razão Pura. Weber, prossequindo a pesquisa de Rickert, refletirá sobre os limites da objetividade histórica e sua pergunta será: quais as partes dessa ciência que são independentes da perspectiva e da vontade do historiador e que, portanto, são universais, valem para todos? (Schnädelbach, 1984, e Freund, 1973, *apud* REIS, 2000, p. 27).

Essa vertente historiográfica também fora alvo de críticas, posto que o principal argumento defendido pelos seus expoentes, que consistia na compreensão⁵, era, segundo os críticos, passível de relativismo. Em outra concepção, “Para o materialismo histórico de Marx, o material histórico é analisável, observável, objetivável, quantificável” (REIS, 2000, p. 40), posto que esta vertente se utiliza do estudo da organização da produtividade como condição necessária para a transformação das relações sociais e, conseqüentemente, da história, com base na luta entre as classes sociais.

O marxismo, enquanto ciência histórica, tomará como objeto as estruturas econômicos-sociais, invisíveis, abstratas, gerais mais “chão” concreto da luta de classes e das iniciativas individuais e coletivas. Para Marx, os indivíduos só podem ser explicados pelas relações sociais que mantêm, isto é, pela organização social a que pertencem e que os constitui como eles são (cf. Tese VI sobre Feuerbach). Cada modo social de produção cria os indivíduos de que necessita. (REIS, 2000, p. 43)

Consideramos que o âmago científico e o grande divisor de águas que a premissa marxiana representou para a história está na forma como tal premissa parte do idealismo hegeliano para o materialismo histórico. Esse último se constitui ontológico à medida que enaltece a contradição entre as classes sociais no decorrer da história, indo na contracorrente de uma história perpassada pela harmonia e naturalização de conceitos socialmente

⁵ Segundo Reis (2000), compreensão (*Verstehen*) era justamente “a estratégia apontada por Dilthey” para abordar o interior do objeto de estudo do historiador.

construídos, ou seja, adotando uma postura crítica. Sobre essa postura crítica, Rüsen (2011) salienta que ela tende a negar a naturalização, buscando na história os argumentos que a subsidiem, demonstrando quais as contradições que resultaram na naturalização de conceitos que, segundo essa premissa, não são naturais.

Um exemplo de como essa vertente persiste na atualidade na ferramenta que auxilia o professor no ensino de história, o livro didático, está na organização que alguns textos possuem, que se pauta no processo produtivo. As próprias orientações presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DCE do Estado do Paraná) propõe a organização dos conteúdos de história de acordo com as relações de poder, de trabalho e culturais, o que pode ser associado ao materialismo histórico dialético quanto à forma de organização da análise, posto que os autores que mais são mencionados nas DCE do Estado do Paraná pertencem à Nova Esquerda Inglesa, que, em resumo, é herdeira da concepção marxiana da história, embora possua algumas alterações em relação à temporalidade que os autores escrevem.

Embora essas três correntes (metódica, historicista e marxista) sejam movimentos distintos entre si, segundo Reis (2000), elas buscavam um mesmo objetivo: romper definitivamente com a filosofia da história em busca de um conhecimento histórico científico específico não especulativo. De acordo com o mencionado autor, as duas primeiras correntes preservaram traços da filosofia que tanto buscavam erradicar, pois tanto o positivismo quanto o historicismo indicavam um sentido de futuro para história, especulando acerca dessa projeção. Em relação ao marxismo, embora tenha havido a crítica assídua à filosofia idealista e cunhagem de uma “teoria geral” da sociedade, também houve a exaltação à uma filosofia posto que o marxismo agrega sentido à história como emancipadora pelos critérios de verdade histórica oriundos da classe operária, que diferentemente da burguesa, não havia nada a esconder e tudo a explicitar. Neste sentido, a própria dialeticidade marxiana denotaria uma especulação em torno do sentido da e para história.

Assim sendo, mesmo diante das considerações das três vertentes históricas mencionadas, “A ‘historiografia normal’, dominante no século XX, não

correspondia mais à realidade histórica que aparecia.”, de modo que o conhecimento histórico entrava em crise pelo fato de não conseguir elaborar novas problemáticas e, quando conseguia, não possuir condições de desenvolver e solucionar os paradigmas (REIS, 2000, p. 59).

Neste contexto, a acirrada crítica dirigida à história pelo surgimento de novas ciências sociais forçava uma mudança nos e dos paradigmas científicos de investigação em história. Longe de dogmatizar a história, as mudanças exigiam um caminho aberto para a interdisciplinaridade. Com isso, na publicação da *Revista de Síntese* (1920) e mais precisamente da revista *Les Annales* (1930), uma nova vertente histórica era proposta, adentrando ao cenário de cientificação da história à problemática historiográfica interdisciplinar. A revista *Les Annales d'Histoire Economique et Sociale*, em 1929, editada por A. Colin, L. Febvre e M. Bloch, anunciou o sentido da escola dos *Annales*, forma pela qual ficou conhecida essa vertente histórica, caracterizando-a como uma revolução no conhecimento histórico tradicional e apoiando o estudo histórico nas ciências sociais emergentes no período.

A corrente inovadora despreza o acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a actividade económica, a organização social e a psicologia colectiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas. [...] Depois da Segunda Guerra Mundial, a “nova história” impõe-se apoiando-se numa revista – *Les Annales ESC* – cuja notoriedade aumenta, num instituto de investigação e de ensino [...] e numa rede de relações na edição e na imprensa. (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 119).

Embora tenha sido dividida em gerações para que melhor se compreendesse seus paradigmas, nos estudos relacionados à essa temática, as gerações dos *Annales* possuem em comum “a manutenção da proposição central dos fundadores pelos membros atuais do grupo: retirar a história do seu isolamento e aproximá-la das outras ciências sociais” (REIS, 2000, p. 58), modificando conforme as “necessidades do presente” (REIS, 2000, p. 63). Neste sentido, Reis (2014) afirma que a partir dos *Annales* que o historiador pôde romper com a filosofia da história em nome do reconhecimento de que não há história sem teoria, pois a abertura de pesquisa oriunda dessa Escola devolveu ao historiador a liberdade investigativa diante das novas fontes e

metodologias de análise destas, abrindo caminho para novos objetos de estudo, novos sujeitos históricos, entre outros aspectos. Nota-se, mais uma vez, que as premissas de investigação histórica se modificam, negam e questionam arquétipos da história considerada pelos *Annales* como tradicionais.

Assim, para a primeira fase dos *Annales*, da qual são expoentes Febvre e Bloch, “Era preciso revisar todas as noções científicas sobre as quais tínhamos vivido até então” (Febvre, 1995, p. 31 *apud* REIS, 2000). Notadamente, Febvre propunha uma alteração nos ditames de investigação histórica e uma abertura para novos paradigmas, o que representa uma ruptura com a história tradicional em nome de uma aproximação com as ciências sociais emergentes, como já mencionado. Bourdieu e Martin (1983) atribuem a Febvre a “direção ao estudo das estruturas mentais”. (BOURDIEU e MARTIN, 1983, p. 124). No que se refere à Bloch, segundo Reis (2000), ele se aproximou mais da segunda geração dos *Annales* que da primeira, pois propôs uma modificação e diversificação nos métodos de análise para a construção do conhecimento histórico, de modo que, para ele, seria bom “[...] que o historiador possua apenas um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício. Mesmo apenas a fim de saber avaliar, previamente, a força da ferramenta e as dificuldades de seu manejo.” (BLOCH, 2001, p. 81), daí a aproximação com as ciências sociais.

Na segunda fase, marcada pela história global e pela história serial quantitativa, Braudel segue a vertente dos fundadores, ou seja, de uma história global, enquanto as produções que sucedem os anos 60 tendem a quantificar a história, terminando por consolidar “a fragmentação e a especialização extrema do objeto de análise” abandonando a história global e a geral que antecederam essa fragmentação (REIS, 2000, p. 82). Sendo assim, a segunda geração dos *Annales* embora iniciada pelo otimismo de afirmação da história enquanto ciência e do tempo histórico como de longa duração, termina por mudar a perspectiva de “global” para “geral”, caminhando para o que caracteriza a terceira geração dos *Annales*. Esse fato permite-nos afirmar que as estruturas da cultura histórica mais uma vez se modificam ao passo que se dinamizam os

elementos de e em análise: conforme se fragmenta ao extremo o objeto de análise, mais profundas tornam-se as considerações sobre o mesmo.

A terceira geração herda da segunda esse processo de fragmentação que tende a impossibilitar a cientificidade da história pelo fato de por vezes distanciá-la do todo histórico. Porém, segundo Reis (2000), a defesa dessa geração está na problematização que esta empreende sobre “tudo” e não sobre o “todo”. Isso, a nosso ver, acaba constituindo uma contradição: à medida que se foge do paradigma científico da história se tenta, ao mesmo tempo, a tudo historicizar por meio de métodos distintos, porém oriundos da cientificação da história, logo, da história enquanto ciência (mesmo que se constitua a história, de um lado, face às lentes de quem a escreve, e de outro face aos métodos em que se apoia para se escrever). Assim, a história seria de fato uma ciência, posto que cada produção possui um crivo de aceitação perante os historiadores. E mesmo que a historicidade recaia sobre a arte, objetos arqueológicos, culturas esquecidas ou silenciadas, novos sujeitos, entre outros, parte de um suporte teórico que leva até o mais fragmentado dos objetos à exaustão das análises. Em relação à essa fase dos *Annales*, Ibañez e Martinez (2014) ressaltam que as mulheres passam a compor mais assiduamente o rol de objetos de análise.

A História Nova, como ficou conhecida essa terceira fase dos *Annales*, enunciada por LeGoff, Le Roy Ladurie e Marc Ferro, caracteriza-se, segundo Bourdieu e Martin (1983), pela abertura da revista a uma pluridisciplinaridade que envolve sociólogos, historiadores, economistas, entre outras áreas do conhecimento. “Em tudo isso, é a relação entre historiador e os factos que se modificou radicalmente” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 147). Essa nova perspectiva de história abre campos distintos, que açambarcam desde a história compreendida a partir do materialismo histórico dialético postulado por Marx, a concepção de espaços e massas históricas de Braudel, o fato social total de Mauss, a coerência de séries documentais de Schmitt, até a história quantitativa de Furet. (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 144-148).

A nova história dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, diz-nos Jacques Le Goff, “numa multiplicidade de documentos:

escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc... Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou em relação a um passado mais distante pólen fóssil, uma ferramenta, um *ex-voto*, são, para a história nova, documentos de primeira ordem”. (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 148)

Essas novas fontes, consideramos, remetem-se às descobertas científicas recentes que permitem a pesquisa aprofundada dos mais variados tipos de fontes e da inclusão dos mais diversos objetos sobre os quais recaem a curiosidade humana. Neste sentido, métodos de análise diferentes dos tradicionais são necessários, tais como análise do discurso, para fontes escritas; carbono 14 para fontes fósseis; estudos relacionados ao solo quando se trata de fontes geológicas importantes para os estudos históricos; estudos voltados à alimentação, que permitem identificar mudanças e/ou permanências de alguns hábitos alimentares, que por sua vez podem influenciar o deslocamento populacional de grupos; os estudos das representações festivas e culturais, arte, vestuário e folclore, que podem identificar permanências e/ou rupturas relacionadas ao imaginário social e à cultura propriamente dita de um povo; os estudos de gênero e sexualidade, que, entre muitas outras contribuições, permitem a identificação da influência negativa do heteronormativismo na sociedade, do silenciamento das mulheres no currículo escolar, etc; entre outras descobertas que permitem responder às carências de orientação e que podem ser agregadas aos estudos históricos como forma de enriquecer sua fundamentação.

No entanto “As novas fontes podem ter-se multiplicado, que os métodos de tratamento continuam muitas vezes tradicionais” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 151). Ou seja, mesmo com a inovação das fontes, há, em alguns casos, a necessidade de renovação da leitura delas. Nessa perspectiva, a Nova História, segundo Ciro Flamarion Cardoso “já que é a ‘história em migalhas’, preocupada centralmente com a diversidade dos objetos e a alteridade cultural, entre sociedades e dentro de cada uma delas” (CARDOSO, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 3), objetiva justamente a diversidade e a variedade das formulações históricas que contribuem para a disciplina histórica. Contudo, Reis (2014) afirma que “(...) os *Annales*, apesar de praticarem a história problema, contraditoriamente, foram hostis à discussão

teórico-metodológica e prestaram um desserviço à historiografia ao separarem a pesquisa história da teoria da história.” (REIS, 2014 in: OLIVEIRA e MARIANO, p. 26). Reis (2014) afirma essa premissa posto que acredita ser o arcabouço teórico-metodológico do historiador o cerne da cultura histórica, sendo indispensável à prática do ofício.

Em relação às citações anteriores, podemos perceber que há rugas entre as formas de estudos históricos. No entanto, “todas são válidas se satisfizerem aos critérios do autor e daqueles que com ele concordarem” (CARDOSO, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 17). Contudo, não nos ateremos às disputas paradigmáticas empreendidas pelas mais variadas escolas históricas que apresentamos até aqui, posto que nossa atenção recai nos fundamentos do pensamento histórico científico nos livros didáticos de história e na representação das mulheres nesse material.

Dentro dessa trajetória dos estudos históricos e historiográficos, para que possamos chegar até a história das mulheres, uma outra forma de concepção de história deve ser analisada.

Em meados dos anos 1970, “década em que a história das mentalidades procurou afirmar-se como campo ou disciplina específica do conhecimento histórico”, essa “Filha direta dos *Annales*” e “*prima donna* da chamada *Nova História*” ganhou destaque no campo historiográfico francês (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 127-129), chegando ao Brasil na segunda metade da década de 1970 e início dos anos 1980. Essa perspectiva possui seu início nos *Annales*, seja pela influência dos estudos blochianos e febvrierianos, ou, como defendido por Vainfas (1997), pela virada braudeliana de longa, média e curta duração do tempo histórico (sendo a concepção da história das mentalidades enquadrada dentro da longa duração, embora seja ela, como postulado por Vovelle, passível de rupturas).

A partir dos anos 1980, “é possível verificar o surgimento de uma série de ‘novos’ campos, esboços de disciplinas que, em maior ou menor grau, herdaram os temas e problemáticas das mentalidades” (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 146). Esses campos, segundo mencionado autor, podem ser exemplificados pela história de gênero, história da vida

privada, micro história, entre outras perspectivas de história. Porém, para ele o maior refúgio da história das mentalidades corresponde à história cultural.

A primeira característica do que hoje se chama de história cultural reside, justamente, na sua rejeição ao conceito de mentalidades, considerando-o excessivamente vago, ambíguo e impreciso quanto às relações entre o mental e o todo social. [...] A segunda característica da história cultural decorre [...] [da] especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo *popular*. Terceira característica [...]: a sua preocupação em resgatar o papel das classes sociais, da estratificação, e mesmo do conflito social, características que sem dúvida a distingue da história das mentalidades [...] Quarta característica, e vimos que isso também ocorre com as mentalidades: a chamada história cultural é uma história plural [...]. (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 148-149).

Sobre os modelos a partir dos quais se desenvolve essa chamada história cultural, Vainfas (1997) considera-os de três maneiras distintas: “A história cultural praticada pelo italiano Carlo Ginzburg”, com suas noções de “cultura popular e de circularidade cultural”; a história cultural de Chartier, baseada nos conceitos de representação e apropriação; e a história cultural de Thompson, que, pela trajetória marxista do autor, denota uma “visão marxista” da história cultural. (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 158). Sob essas variações, mais uma vez fica evidente a pluralidade que compõe a cultura histórica.

Partindo do pressuposto que essa história só chega ao Brasil definitivamente após os anos 1980 (mesmo que historiadores como Vainfas considerem Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre como precursores desse gênero no Brasil), consideramos como sendo natural o debate atual acerca do que Ernst Bloch chamaria de comprovação de validação⁶ da história cultural no país. Notadamente consubstanciada na Rede Básica de Ensino (caso contrário, os livros didáticos e os documentos norteadores da educação não a mencionariam e não haveria debates a esse respeito), cabe-nos compreender que a Nova História Cultural está presente nos livros didáticos para otimizar o ensino de história, pois vivenciamos uma época em que as

⁶ Como “comprovação de validação” o mencionado autor considera as Teses 2 e 8 de Marx sobre Feuerbach, nas quais Marx procurava “comprovar” o porquê de considerar o materialismo histórico dialético como uma verdade passível de aplicabilidade.

carências de orientação se inclinam para essa perspectiva que se cristaliza no ideário que compõe a cultura história atual. Sendo assim, é necessário que os fundamentos do pensamento histórico científico estejam presentes no material didático, assim como nos conteúdos que envolvem os novos sujeitos históricos trazidos por essa trajetória científica para que se possa otimizar o ensino da disciplina. Ou seja, se para Rüsen parte-se das carências de orientação do presente, dirigindo-se para o passado à procura de respostas, para as carências de orientação atuais necessita-se de uma abordagem diferente da tradicional também no material didático, de modo que não há como abordar essa problemática de orientação do presente com os métodos unicamente pautados na tradiocionalidade.

Em relação à história das mulheres, como mencionado anteriormente, essa perspectiva de história adentrou ao cenário dos estudos históricos, de modo que também compõe a pluralidade da cultura histórica atual. Com a onda do movimento feminista, a história das mulheres, por meio das reivindicações advindas desse movimento, ganham espaço nos estudos históricos.

[...] Nos Estados Unidos, onde se desencadeou o referido movimento, bem como em outras partes do mundo nas quais este se apresentou, as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda de informações, pelos estudantes, sobre as questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 276-277).

As mulheres sempre estiveram presentes no processo histórico, deixando registros de sua participação não apenas como agregadas à história propagada por nomes masculinos, mas escrevendo a história. No século XX, embora as mulheres tenham adentrado as universidades, sua aceitação ainda

era carente diante da conjuntura social que privilegiava os homens. Um exemplo disso, citado por Smith (2003), está no fato de algumas das mulheres que frequentavam as universidades se deparavam com a hostilidade de alguns dos professores, chegando até mesmo a terem que assistir as aulas do lado de fora da sala. Como aquelas que iam, como retrata Smith (2003), contra o papel que a natureza determinava, as mulheres formadas em universidades, mesmo diante dessa premissa, ainda encontravam dificuldades desde sua formação até o reconhecimento social, de modo que a “A mulher profissional [no sentido de a mulher que escrevia a história] era uma entidade imprecisa, um paradoxo, um borrão.” (SMITH, 2003, p. 413), somente sendo reconhecida quando se dedicava aos estudos relacionados com “a identidade masculina”, ressaltando, segundo Smith (2003), “a posição ambígua da mulher profissional”.

Com o advento do modernismo, a história escrita pelas mulheres oscilou, segundo Smith (2003), entre amadorismo e profissionalismo. Correlacionando essa afirmativa com as considerações de Soihet e Pedro (2007), “Falar de mulher na história significava, então, tentar reparar em parte essa exclusão, uma vez que procurar traços da presença feminina em um domínio sempre reservado aos homens era tarefa difícil.” (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 281-282). No entanto, tais autoras colocam como premissa para História das Mulheres buscar formas de solidificar aquilo que por elas foi produzido ou que contou com sua participação na história, o que, segundo as autoras, não ocorre quando a história se baseia na vertente positivista, dada a sua preferência pela metodologia pautada nos documentos escritos, que privilegiam, majoritariamente, os homens. Como delimitamos anteriormente, a história dita positivista era calcada em documentos oficiais escritos, que por sua vez, consolidavam um posicionamento completamente voltado para a atuação masculina na história.

Por outro lado, mencionam as autoras, os *Annales* permitiram, com seu ampliar de fontes de pesquisas e de sujeitos do processo histórico, que as mulheres “fossem incorporadas à historiografia” (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 284), o que também não se observa na lente marxista da história pelo fato desta privilegiar a luta de classes sem distinção de gênero. Ibañez e Martínez (2014) também compactuam com essa perspectiva de ampliação dos objetos

da história com os *Annales*, ressaltando, também, os reflexos que essa vertente incutiu nos meandros da Nova Esquerda Inglesa, que tende, segundo os autores, à associar a mulher com as problemáticas sociais.

A partir da década de 1960, segundo Soihet e Pedro (2007), o movimento “crítico do racionalismo abstrato” permitiu que conceitos historiográficos rígidos caíssem por terra, e isso representou, para a História das Mulheres, um alavancar da “experiência social das mulheres na história”, pois a queda desses padrões rígidos de se escrever a história permitiu a integração de conteúdos relacionados ao cotidiano. Assim também o fez a história das mentalidades e a história cultural.

Dessa forma, as transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminino, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 285)

No artigo de onde proveio o trecho supramencionado, pudemos traçar um parâmetro entre o que as autoras explanam com as considerações de Rüsen sobre os fundamentos do pensamento histórico científico. Quando Soihet e Pedro (2007) se utilizam das considerações de Joan Scott sobre o descrédito acerca da polarização historiográfica, podemos correlacionar com a quebra da perspectiva globalizante de história imparcial assim como com a multiperspectividade ao nível do observador, e em relação a esses aspectos Rüsen propõe como importantes para a construção da consciência histórica. Além desses dois pontos em comum, um outro importante ponto é ressaltado, o qual consiste na referência ao presente. Ou seja, tanto Rüsen quanto Scott compartilham de alguns pontos de vista semelhantes em relação à história na medida em que essas semelhanças podem ser identificadas.

Essas considerações podem ser comprovadas quando Scott menciona que, para abordagem de gênero como categoria de análise histórica, deve se levar em conta “a classe, a raça e a etnicidade ou qualquer processo social” (SCOTT, 1995, p. 88). Além disso, ao longo do artigo *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica*, Scott parte da carência de orientação do seu presente (já que o artigo data, originalmente, de 1986), ou seja, da categoria de gênero

para análise histórica, buscando no passado a fundamentação para suas afirmativas. Aqui, vale ressaltar, a preocupação com a consolidação da categoria de gênero como objeto de análise era um componente da reivindicação social da época, como referido anteriormente. Isso porque, como mencionado por Soihet e Pedro (2007), a aliança entre movimento feminista e história das mulheres foi fundamental para o processo de legitimação da História das Mulheres. Essa premissa também é ressaltada por Ibañez e Martínez (2014) no artigo *Pensar a las mujeres em la historia y enseñar su historia em las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro*, de modo que não se pode entender o aparato historiográfico da história das mulheres fora do contexto social que envolve o movimento feminista. Neste sentido, a reivindicação das mulheres enquanto sujeitos do processo histórico incorpora a luta pelos direitos políticos e econômicos das mulheres na sociedade, relacionando-se diretamente com a chamada primeira onda do movimento feminista. A segunda onda, surgida após a Segunda Guerra Mundial, reivindicava o “[..] direto ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

Essas ondas do movimento feminista buscavam, segundo Soihet e Pedro (2007), “[...] o discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970.” (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 287). No entanto:

Já no final da década, porém, tensões instauraram-se, quer no interior da disciplina, quer no movimento político. Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria ‘mulheres’ e para produzir a ‘diferença’ como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classes, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 287)

Entretanto, segundo as autoras, longe de ser um problema, essa perspectiva de multiplicidade dentro do próprio movimento frutifica as discussões e permite maior desenvolvimento. Ao associarmos essa visão com

algumas premissas de Rüsen, podemos identificar as competências de pluriperspectividade e diversificação de olhar ao nível do observador, as quais o autor menciona como constantes do processo de desenvolvimento da consciência histórica através do pensamento histórico científico. Além disso, há, diante dessa perspectiva de análise histórica, transparência no que se refere à pluralidade acerca da cultura histórica.

Nesse sentido, como adentram na educação os conteúdos oriundos das demandas de orientação na sociedade, a história das mulheres constitui uma das vertentes que poderia compor o ensino de história posto que é reivindicada pelos movimentos de mulheres. E, diante disso, consideramos ser passível de análise os fundamentos que a legitimam nos livros didáticos mesmo que haja dissonância em relação ao que vem a ser esses fundamentos do pensamento histórico científico.

Diante do exposto até aqui, o que procuramos demonstrar é que as modificações nos estudos históricos se produzem conforme a carência de orientação de cada época em que são empreendidos, de modo que mesmo que a cultura histórica seja uma categoria de análise histórica, ela é plural e intrinsecamente relacionada ao período histórico do qual faz parte. Dessa forma, segundo Rüsen, as rupturas e continuidades que são observáveis nos diferentes modelos de estudos históricos constituem desafios epistemológicos que a chamada pós-modernidade incute à história e ao ensino dessa disciplina. O anacronismo e o revisionismo seriam, para Rüsen (2001), os enfrentamentos atuais da Ciência Histórica, pois eles desembocam na falta de profundidade em relação ao critério de orientação e na necessidade de se empreender novos métodos de investigação para que se possa estudar de forma inovadora a própria história nova. E as concepções de Rüsen (2001), consideramos, podem ser as respostas às questões levantadas para os estudos atuais diante da premissa de orientação no tempo e as formas para que essa orientação se empreenda. Fatores que discutiremos nas próximas seções.

2.2 A Disciplina de História e a Representação das Mulheres nos Documentos Norteadores da Educação

Diante do que fora explanado até aqui e através das considerações de Schmidt (2014), podemos traçar um parâmetro entre a cientifização da história e os reflexos desse processo no ensino da disciplina. De acordo com a autora, a consolidação da história enquanto ciência pelos positivos efetivou uma ruptura no que se refere ao elo entre ensino e pesquisa em história. Isso porque, segundo ela, essa cientifização excluiu a didática da história ao passo que “(...) o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundário, de mera reprodução do saber acadêmico (...)” (SCHMIDT, 2014, p. 45), terminando por transferir para os teóricos da educação a questão do ensino de história escolar.

Neste sentido, Schmidt (2014) afirma que consubstanciar a formação da consciência histórica no ensino da disciplina colaboraria para o aprendizado. Vale ressaltar que quando falamos em consciência histórica, tomamos por ponto de partida as considerações de Rüsen (2001, 2007, 2011), assim como as que foram explanadas por Schmidt (2014), onde a consciência histórica compreende “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática.” (RÜSEN, 2001, *Apud* Schmidt, 2014, p. 55). Esta concepção não é arraigada de subjetividade individual, posto que se consolida na categoria de passado histórico fundamentado. Neste sentido, uma educação histórica calcada nos meandros da cultura histórica e intermediada pela formação da consciência histórica é ideal, tanto nos documentos norteadores, como nos manuais didáticos que auxiliam a aprendizagem em história. Assim, quando buscamos analisar à luz de Rüsen as concepções que inter-relacionam os fundamentos do pensamento histórico científico com a representação das mulheres nos livros didáticos o fazemos diante da premissa de que as concepções de Rüsen constituem uma metateoria, ou seja, uma teoria acima da teoria da história, onde os metaconceitos utilizados primam por desenvolver estratégias do pensamento histórico dentro do recorte temático por nós empreendido. Assim

sendo, não estamos forçando uma aproximação pelo fato de que Rüsen, como teorista, não trata de temáticas centradas provenientes da história substantiva, mas do método que se volta para a formação da consciência histórica e que, conseqüentemente, influi sobre qualquer temática que se elenque à uma carência de orientação atual, tal qual o é a história das mulheres.

Em relação à esse aspecto, Rüsen (2014), na tradução realizada por Martins, considera como sendo um dos muitos fundamentos antropológicos da história os antagonismos entre homens e mulheres, que desembocam no sentido de igualdade. Nesta perspectiva, como essa premissa está presente nos documentos norteadores da educação brasileira, ela pode ser inserida no rol de temáticas que fazem parte da cultura histórica escolar, da qual, segundo Rüsen (2014), no artigo *O que é cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história*, a consciência histórica constitui um instrumento para a aprendizagem, modelando a cultura histórica oriunda desse processo.

A cultura histórica, nesta linha de raciocínio, define a particularidade do pensamento histórico, levando este à *práxis vital*, que entrelaça percepção, interpretação, orientação e finalidade com a dinâmica inter-relativa passado-presente-futuro em nome da rememoração histórica de caráter científico, fugindo da singularização das esferas ora estética, ora política e/ou ora cognitiva, e buscando a totalidade interconectada dessas três dimensões. Essas características que preludiam o aprendizado histórico são explanadas nas competências da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação*, das quais trataremos de forma mais assídua na terceira seção.

A partir do que fora dissertado até aqui, podemos nos questionar acerca de quais as perspectivas que a história ensinada nas escolas brasileiras através dos livros didáticos vinculam à disciplina e quais os sujeitos que são açambarcados por essa perspectiva, entre outros. E para atender à essa demanda, os documentos que norteiam a educação brasileira são indispensáveis, pois eles encaminham as premissas pelas quais nosso material de análise recai, ou seja, os livros didáticos. Neste sentido, nessa subseção nos preocupamos com a identificação de como a história está consubstanciada nesses documentos norteadores, quais os enfoques que lhe são destinados, assim como quais encaminhamentos são direcionados às mulheres e sob quais

fundamentos. Intencionamos, com isso, traçar um parâmetro com os fundamentos propostos por Rüsen para a disciplina, para que na seção posterior tenhamos mais arcabouço para salientar nossas considerações. Além disso, essa análise possibilita identificar os meandros da cultura histórica escolar à luz dos documentos norteadores, ou seja, quais as concepções cristalizadas por esses documentos em relação à disciplina de história. Notamos, com isso, que além dos materiais didáticos, os documentos norteadores também são delimitadores e disseminadores da cultura histórica através da premissa educacional.

Como disciplina escolar no Brasil desde 1837, a História foi ensinada primeiramente de acordo com o método positivo, que, como vimos, acabava por privilegiar uma parcela dos sujeitos históricos em detrimento de outros, esquecidos por não serem mencionados na documentação oficial. Nadai (1992), ressalta que a história ensinada no Colégio Dom Pedro II, ícone no ensino de história da época, era baseada no modelo de história vigente na França da mesma época. “Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses”, menciona Nadai (1992). “Nas décadas seguintes até os anos trinta desse século [XX] (...) ocorreu o predomínio dos compêndios – “Histoire de la Civilisation”, e Charles Seignobos em dois volumes (...)” (NADAI, 1992, p. 146).

Com a consolidação da República, a disciplina de história volta-se, segundo Nadai (1992), para a exaltação da identidade nacional, sendo que sob a “educação cívica e moral da Pátria” girava a nacionalidade. Segundo essa autora, havia a primazia da história europeia e de traços da história do Brasil, de modo que a América somente foi introduzida no currículo em meados da década de 1950. Nesse currículo, mais uma vez predominava a história positiva, que, como vimos na seção anterior, privilegiava as elites e o Estado.

Segundo Nadai (1992), data de 1934 as primeiras medidas para inovação do ensino de história. Isso porque, nessa época, surgem os “primeiros cursos universitários direcionados para formação do professor secundário” (NADAI, 1992, p. 153). No entanto, esse processo somente tem seu apogeu, segundo a autora, nos anos 1950 e 1960. Mesmo diante disso, ainda “explicava-se o método mas o objeto da ciência ainda era distinto do

sujeito que a produzia” (NADAI, 1992, p. 155), e as fontes predominantemente escritas persistiam.

No início dos anos 1960, o aprimoramento das medidas mencionadas culminaram no ensino de história ladeado pelo ensino dos seus métodos. Porém, com o golpe que deu início ao período da ditadura militar, a disciplina de história se restringia à reprodução de datas e fatos, exaltando grandes homens e grandes feitos, consolidando os “heróis” no imaginário da população. De maneira geral, a educação, segundo Fonseca (2003, p. 16), estava voltada para o “ideário educacional dos setores políticos dominantes”, que privilegiavam questões relacionadas à segurança nacional e ao desenvolvimento econômico. Com a instauração da Lei 5.692/71, a história foi incorporada pela disciplina de Estudos Sociais, dividindo carga horária com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), sendo a primeira destinada ao “primeiro grau” e a segunda, ao “segundo”.

Com a adoção dessas medidas, o Estado objetivava exercer maior controle ideológico sobre o corpo docente, porque retirava o instrumental intelectual politizador e centrava a formação numa prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos selecionados e sedimentada pelos livros e manuais didáticos. (PARANÁ, 2008, p. 40)

Dessa forma, o ensino se distanciou da produção historiográfica, posto que na mesma época, compreendida no início dos anos 1970, tinha-se uma produção oriunda dos *Annales* e que engendrava uma nova concepção de história na França e na Alemanha, por exemplo. Segundo Nadai (1992, p. 157), mesmo diante da censura empreendida pela ditadura militar, “a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes (...)”. Porém, essas produções ficavam restritas a pequenos círculos, posto que, de acordo com Fonseca (2003), o Estado Ditatorial, preocupado com a autonomia do professor, intervia na educação com medidas que visavam desqualificar esse profissional. Entre essas medidas estava a proletarização e a subordinação dos professores à diretores e pedagogos, assim como o fomento e a implementação de licenciaturas curtas, que se tornavam “grandes fontes de

lucro para as empresas educacionais” (FONSECA, 2003, p. 20). A disciplina de história, nessa conjuntura, se esvazia face às disciplinas de EMC e OSPB.

Com o fim da ditadura militar no Brasil e a chegada dos ideais historiográficos oriundos dos *Annales* e da orientação marxista ao cenário brasileiro, modificações no ensino de história foram colocadas em discussão, reorganizando o currículo e, junto a isso, os materiais didáticos e paradidáticos que davam suporte aos mesmo. Com a abertura política e as mudanças que vieram com ela, na década de 1990 a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reorganiza a educação brasileira. A configuração do ensino de história foi alterada ao passo que as disciplinas de EMC e OSPB foram extintas, assim como as licenciaturas curtas. Outra novidade foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como documento norteador da educação brasileira.

No entanto, os resquícios da antiga organização curricular que se consolidou na formação dos professores (que foram formados para as aulas de EMC e OSPB) em contradição com as perspectivas de história que chegavam ao Brasil, tais como o materialismo histórico dialético e a Nova História Cultural, causaram descontinuidades no processo de ensino e dependência do docente em relação ao material que deveria ser apenas uma ferramenta do processo de ensino. Ou seja, os livros didáticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam de ser apoio e passam a compor regras, posto que a incompreensão dos professores perante os novos objetos colocados pelos materiais eram-lhes desconhecidas ou contrárias às suas formações.

Já que os Livros didáticos, que constituem nos materiais onde procuraremos a forma como está consubstanciado nosso objeto de estudo, são feitos em conformidade com a organização da Educação Básica, breves considerações acerca dos documentos norteadores da educação brasileira são necessárias, pois é através daquilo que está proposto nestes documentos que é organizada a educação e que são organizados os conteúdos impressos nas páginas dos livros didáticos. Longe de querer criticar ou aceitar as deliberações advindas desses documentos, intencionamos aqui apenas identificar a forma como os conteúdos de história e a temática das mulheres são postulados para a educação na modalidade do Ensino Médio. Embora as contradições

identificáveis nestes documentos sejam um objeto de pesquisa sedutor, a nós essa discussão não é pertinente ao trabalho que apresentamos aqui.

Para empreendermos essa discussão, consideramos necessário identificar primeiramente o panorama geral para a educação brasileira, para então afunilarmos a discussão em torno da disciplina de história, especificamente. Dessa forma, buscamos inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases, no Programa Nacional de Direitos Humanos e no Relatório Jacques Delors as premissas que norteiam a educação como um todo, para desenvolvermos, num segundo momento, as considerações acerca de quais as premissas particulares para o ensino de história brasileiro. Essas premissas particulares estão propostas na IV Parte das Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que está organizada em nove títulos e noventa e dois artigos, há a afirmativa, no Art. 27, de que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos [...]” (BRASIL, 1996). Isso vai ao encontro do Programa Nacional de Direitos Humanos, que confere também ao Ministério da Educação a ação pragmática de “Promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros” (PNDH-3, 2010, p. 199), assim como procura:

[...] Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. (PNDH-3, 2010, p. 249)

Nessa mesma perspectiva, o Relatório Jacques Delors, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que perpassa as orientações educacionais brasileiras, aponta que “[...] Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos

rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola [...]” (DELORS, 1998, p. 77), de modo que, diante disso, “O princípio da equidade obriga a um esforço particular para suprimir todas as desigualdades entre sexos em matéria de educação” (DELORS, 1998, p. 77). Segundo este relatório, esse fato é uma “tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho” fazendo com que “toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos” (DELORS, 1998, p. 79).

Logo, com base no que fora argumentado até então, a orientação do ensino de história caminha conjuntamente ao contexto histórico do qual faz parte: quando o ensino de história se inicia no Brasil, ele se elenca com a premissa mnemônica da história sagrada pelo fato de ter sido empreendida pelos jesuítas; a partir do uso de manuais didáticos franceses, a disciplina de história agrega-se ao nacionalismo e a perspectiva positivista francesa da época; e assim por diante, até chegarmos à uma das carências de orientação atuais, que consiste na busca pela equidade de gênero através da valorização da mulher enquanto sujeito histórico. Neste contexto, faz-se necessário a explanação de como a disciplina está pautada nos documentos que notadamente orientam a disciplina, já que o Relatório Jacques Delors, a LDB e o PNDH atuam numa esfera que, embora influencie na dinâmica da educação brasileira, não permitem a verificação dos artifícios necessários à nós para o cumprimento dos nossos objetivos.

Neste sentido, outros documentos norteadores foram analisados em busca dos fundamentos do pensamento histórico científico e da representação das mulheres como duas premissas agregadas ao ensino de história no Brasil e, conseqüentemente, à cultura histórica atual. Assim, iniciamos essa parte da análise pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que, consideramos, constituem um documento complexo pelo fato de que, ao mesmo passo que busca orientar os meandros do ensino de história, não lhe confere a especificidade do objeto dessa disciplina. Notamos, no entanto, que mesmo se tratando de uma diretriz, a não delimitação da especificidade do conhecimento histórico dificulta a consolidação da cultura histórica escolar, o que seria ideal para o ensino da disciplina.

No que se refere ao conteúdo do documento, primeiramente, caracterizando uma visão de ensino de forma geral, este propõe para a educação eixos notadamente voltados para o mundo do trabalho, principalmente quando coloca que a preparação na etapa do Ensino Médio “será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 57). Essa premissa, de acordo com as delimitações do documento, permitiria, entre outras coisas, alcançar a “igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2000a, p. 59), que constitui uma das dificuldades da sociedade mundial – termo presente no Relatório Jacques Delors – atual se correlacionarmos essa informação com a que descrevemos anteriormente, oriunda do Relatório Jacques Delors. Além disso, a organização do currículo escolar, de acordo com esses documentos, deve ocorrer sob os eixos de sensibilidade, igualdade e identidade, de modo que, “Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros [...]” (BRASIL, 2000a, p. 63), sendo um dos meios pelos quais a política de igualdade se utilizará para denunciar e combater os “estereótipos que alimentam as discriminações” (BRASIL, 2000a, p. 65).

Porém, em relação à ética da identidade, as diretrizes apontam que “[...] situações de aprendizagem programadas para produzir o fracasso, como acontece em tantas escolas brasileiras, são, neste sentido, profundamente antiéticas. [...] contribuindo para que estas incorporem o fracasso [...]” (BRASIL, 2000a, p. 66). Essa consideração é importante pelo discurso emancipador que propõe posto que, de acordo com essa afirmativa, uma visão educacional derrotista, além de antiética, contribui para uma formação que incorpora o fracasso, fortalecendo nos indivíduos a chamada “síndrome do vira-latas” que por vezes vemos estampada na realidade educacional e que está cada vez mais presente no imaginário social contemporâneo. Essa premissa pode ser identificada em discursos que diminuem a capacidade formativa oriunda da educação pública, na proletarização e desprestígio da atividade docente, no enaltecimento da educação estrangeira, entre outros aspectos que atualmente são identificados nos noticiários do país.

Embora os documentos citados sejam de anos diferentes, todos eles influenciam, de uma forma ou de outra, a educação brasileira e, conseqüentemente, na disciplina de história na Rede Básica de Ensino. Isso porque, como mencionamos, esses documentos fazem parte dos elementos que compõem a cultura histórica escolar.

Para agravar este contexto, a disciplina de história consiste em mais uma dentro do currículo da Educação Básica que, segundo Fenelon (2008), incorpora, além da precariedade de recursos, da problemática da carga horária destoante para professores e para a disciplina, a desqualificação e baixa remuneração do docente, tendo este que “se desdobrar em um grande número de tarefas, reduzindo sua capacidade criadora de renovação, além da dificuldade de lidar com livros didáticos” (FENELON, 2008, p. 29). Consideramos, diante dessa premissa, além das limitações oriundas do sistema de organização educacional brasileira, há, ainda, a necessidade de se compreender o ensino de história diante de suas peculiaridades, pois este necessita de abordagem própria que vá de acordo com a formação da consciência histórica, o que não ocorrerá de forma satisfatória dentro de uma carga horária reduzida como mencionado por Fenelon no excerto acima.

Considerar a afirmativa de Fenelon (2008) como verídica significa indagar qual “visão orgânica do conhecimento” e qual “abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos da vida social e pessoal” os Parâmetros Curriculares Nacionais estão se referindo quando assim propõe. Ou seja, a organização educacional brasileira, que ocorre, na maioria das vezes, da maneira retratada Fenelon (2008), permite que o ensino proposto nos PCN e pela LDB ocorra?

“Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 2000a, p. 78) são premissas que perpassam quase todo o documento aqui mencionado. Neste sentido, interdisciplinaridade e contextualização, são os arautos que trazem essa discussão dentro dos Parâmetros. No que se refere aos estudos em história, essa relação entre sujeito e objeto, como mencionado no início dessa seção, correspondeu a uma

mudança de paradigma na maneira de se analisar e escrever a história, pois enquanto a visão positivista repudiava essa relação, os *Annales* inauguraram uma nova abordagem que aproxima essas duas instâncias da construção do conhecimento histórico. Além disso, esse trecho supramencionado faz alusão à premissa blochiana de que a história corresponde diretamente ao estudo dos homens no tempo, onde sujeito e objeto estão intrinsecamente ligados.

Neste sentido, a área de ciências humanas, na qual a história está incluída, menciona sua contribuição “para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política” (BRASIL, 2000a, p. 93), objetivando a construção de competências que permitam ao aluno “[...] compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais [...]” (BRASIL, 2000a, p. 96). Nestes excertos é possível compreender a importância da educação escolar na construção da identidade do aluno e do seu papel enquanto sujeito histórico, premissas ressaltadas como importantes por Rüsen. Além disso, é possível identificar como a educação torna-se um artifício da consolidação da hegemonia cultural diante do encaminhamento que confere aos parâmetros de suas aspirações.

No que se refere especificamente à disciplina de história, dentro da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias,

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 2000b, p. 20)

Como principal contribuição da disciplina de história ao indivíduo que está no nível médio de ensino, o tópico “o que e como ensinar em história” destaca como fundamental a orientação no tempo e a capacidade de “ler nas entrelinhas”, para que então o jovem possa compreender a sociedade em que vive. Há ainda, a preferência pela temporalidade de longa duração e na construção de identidades a partir disso. Notadamente, essas considerações andam junto com a proposta da Nova História Cultural, posto que “A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e

política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados.” (BRASIL, 2000b, p. 21). Um desses grupos que permaneceu por muito tempo silenciado é o movimento de mulheres.

Para que haja a formação da identidade e de reflexão acerca das mudanças e continuidades, constantes no processo histórico, é plausível a matriz rüseniana de formação da consciência histórica, posto que ela atua de modo a fortificar essas premissas. No entanto, os documentos norteadores carecem de discussões em torno dessa perspectiva, seja porque esta não corresponde à sua funcionalidade, seja por descrédito ao método que enuncia a especificidade do conhecimento histórico.

No currículo da Educação Básica, embora possua seus conteúdos obrigatórios pautados em uma visão total da história, a disciplina de história é perpassada por visões historiográficas distintas, o que vai ao encontro das premissas rüsenianas de não dogmatização dos métodos e de fontes em relação ao aprendizado. De acordo com Fonseca (2003), o que ocorre é que o currículo real (aquele que resulta da realidade da sala de aula, o que realmente ocorre na prática) acaba por diferir daquilo que é proposto pelos PCN. Isso porque “(...) a escola é dotada de uma dinâmica própria” (FONSECA, 2003, p. 34), posto que o texto da LDB e dos PCN não solidificam uma história a se ensinar, dada a abertura que esses documentos permitem ao ensino da disciplina. Esse fator abre diversas questões acerca de qual história ensinar e de que forma, o que, embora enriqueça a multiperspectividade que ronda a disciplina, também favorece a repetição de conteúdos presentes nos livros didáticos quando não se tem o arcabouço teórico esclarecido por parte de quem ministra a disciplina. Embora os PCN tenham incorporado a ampliação de perspectivas para o ensino de história, isso não foi acompanhado por formação continuada que permitisse aos professores acompanhar essas mudanças. De acordo com Fonseca (2003, p. 36-37):

Em primeiro lugar, não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares, uma perspectiva multicultural. (...) É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. (...) Em segundo lugar, é preciso reconhecer o óbvio: os professores de história não operam no vazio. (...) Em terceiro lugar, essa perspectiva de

ensino temático e multicultural, presente nos PCNs, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente.

Logo, de acordo com o que fora analisado nessa seção, embora os documentos norteadores e as contribuições historiográficas acompanhem as carências de orientação de seus tempos, há, por vezes, um descompasso no que se refere à atuação desses elementos quando na *práxis vital* da cultura histórica escolar. Ou seja, embora tanto os documentos quanto a historiografia prenunciam a tendência de ser complementares, por vezes o suporte que daria condições à isso é insuficiente, o texto dos documentos é dificultoso dada a formação docente descompassada em relação às inovações, a carga horária da disciplina é irrisória para suas aspirações, entre outras problemáticas.

Agravando a quantidade de informações e contradições presentes nos documentos norteadores da educação, os professores de história no Paraná ainda se deparam com mais um documento norteador da educação que, embora não faça parte dos critérios para elaboração dos livros didáticos, por vezes influencia sua formação, ao mesmo passo em que constitui, em partes, um rico material acerca do ensino de história. Isso porque neste documento, que consiste nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DCE), há a fortificação das especificidades do ensino de história no que se refere à formação da consciência histórica dos sujeitos, o que por vezes se demonstrou carente nos demais documentos norteadores. Segundo esse documento,

O ensino de História pode ser analisado sob duas perspectivas: uma que o compreende a serviço dos interesses do Estado ou do poder institucional; e outra que privilegia as contradições entre a História apresentada nos currículos e nos livros didáticos e a história ensinada na cultura escolar. (PARANÁ, 2008, p. 38)

Marcadas pela concepção de história que não dá razão às “verdades prontas e definitivas”, as DCE do Estado do Paraná constituem mais um dos motivos pelos quais consideramos as concepções de Rüsen como fundamentos teóricos válidos ao ensino de história. Citado em boa parte das DCE, a matriz disciplinar de Rüsen é entendida como possível resposta ao paradigma de como deve se estruturar a disciplina de história no que se refere

ao processo de ensino-aprendizagem, sendo feitas as análises das contribuições da Nova História, da Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa sob a perspectiva dessa orientação.

No que confere ao processo de elaboração dessas Diretrizes, Cerri (2007), destaca que isso ocorreu, inicialmente, diante da organização de reuniões para que delas saíssem grupos permanentes de discussão, os quais teriam a função de estabelecer o contato com os núcleos de educação, grupos de estudos e professores, dos quais vinham as reivindicações para elaboração das Diretrizes. Além disso, relata o autor que essas discussões advinham de uma conjuntura política que ia contra o ideário neoliberal, implementado nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner.

Dessas discussões, o resultado preliminar, segundo Cerri (2007) foi a constatação de que o ideário formativo do professor não acompanhava as modificações do processo epistemológico da história enquanto ciência, de modo que isso ressaltava a incompreensão diante dessas modificações. Assim sendo, o rompimento com os padrões tradicionais tanto da historiografia quanto do ensino da disciplina são de difícil rompimento, alargando-se até a atualidade e resultando numa diferenciação entre o que o autor denomina por “currículo prescrito e currículo realizado.” (CERRI, 2007, p. 39). Neste sentido, vale a pena destinar algumas linhas para dissecar essas diretrizes.

De acordo com as DCE do Estado do Paraná, “A finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica” (PARANÁ, 2008, p. 63). Para atingir esse objetivo, nas DCE do Estado do Paraná está proposta uma matriz que privilegia a orientação temporal e espacial de acordo com as particularidades dos professores e alunos, sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem escolar. No entanto, embora consideremos que esse documento em muito contribuiu para o ensino de história e para a própria orientação do professor diante da quantidade de possibilidades que circundam o ensino de história, ainda fica pendente a relação entre o professor e o livro didático, posto que, se o professor opta por espaço e temporalidade na perspectiva da Nova Esquerda Inglesa, conseguirá ele lidar com o livro didático, posto que este se organize de acordo com as premissas da Nova História Cultural, por exemplo?

Acreditamos que a resposta a essa indagação seria “sim”, caso o professor em questão conheça de fato o arcabouço teórico-metodológico com o qual pretende analisar o conteúdo, de modo que não acreditamos ser incompatível ao professor optar por uma vertente historiográfica e lidar com outra. Isso porque consideramos que mesmo que distinto da corrente historiográfica que o oriente, as contribuições que cada professor pode dar em relação à formação da consciência histórica do aluno é exequível quando fomenta o pensamento histórico científico.

A formação do pensamento histórico científico, segundo as DCE do Estado do Paraná, ocorre por meio dos conteúdos estruturantes, que correspondem aos “conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudo” e que na história consistem na “própria materialidade do pensamento histórico” (PARANÁ, 2008, p. 63). As DCE do Estado do Paraná consideram como conteúdos estruturantes as relações de trabalho, de poder e culturais. O primeiro conteúdo estruturante se relaciona com as considerações da Nova Esquerda Inglesa a respeito da organização do trabalho nas distintas sociedades, trazendo historiadores como Thompson e Hobsbawm para elucidar essa questão e pontuando a história dos trabalhadores como exequível para o ensino de história posto que dá voz aos silenciados, permitindo ao alunado chegar a documentos diversos e a constatação de que a história oficial, como verdade absoluta, pode ser contestada por meio da consciência histórica enquanto conhecimento social e cientificamente produzido.

No que se refere às relações de poder, as considerações ressaltadas nas DCE do Estado do Paraná são pertinentes à Nova Esquerda Inglesa e à Nova História Cultural, delimitando que a coerção por meio do poder vem tanto das relações de trabalho quanto do imaginário social. Foucault é citado como referência a esse eixo estruturante. A importância dessa discussão consiste na identificação, pelo aluno, de “onde estão os espaços decisórios, porque determinada decisão foi tomada; de que forma foi executada ou implementada, e como, quando e onde reagir a ela” (PARANÁ, 2008, p.66-67).

No que se refere às relações culturais, Burckhardt, Huizinga, Willians, Chartier, Ginzburg e Thompson são mencionados. Para esse eixo, considera-

se a cultura como objeto de análise, sendo ela da elite ou popular, ou até mesmo a que se coloca entre esses dois patamares constituindo a “cultura comum”.

Para as DCE do Estado do Paraná, esses Conteúdos Estruturantes permitem a construção da consciência histórica, e a partir deles se encaminha a metodologia para cada etapa do ensino básico (Fundamental Séries Finais e Médio).

[...] Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes, que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos básicos (básicos e específicos) terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto. (PARANÁ, 2008, p.68)

Ainda nesse contexto, as DCE do Estado do Paraná propõe que os professores revitalizem os livros didáticos como forma de suprir as carências que ele pode ter diante da visão historiográfica do autor ou da necessidade de se atender ao mercado editorial. (PARANÁ, 2008, p.70).

Uma similaridade entre as DCE do Estado do Paraná e os PCN está nas considerações acerca do tempo histórico em suas diferentes representações. Em ambos os documentos associa-se a ideia de que o tempo histórico e a relação presente-passado-presente difere de acordo com o objeto e a metodologia aplicada sob o objeto, passando para o aluno que a linearidade temporal nem sempre é igual para toda a periodização comum (que divide a história em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e que ela somente ocorre por meio da apreensão dos conceitos e não da memorização das datas. Porém, sobre essa mesma relação há uma pequena diferença. Enquanto os PCN partem de uma visão de que o tempo histórico deve ser considerado de acordo com a longa duração, as DCE do Estado do Paraná orientam que professores e alunos delimitem sob qual perspectiva de tempo histórico deve-se elencar os conteúdos.

Como critério de avaliação, as DCE do Estado do Paraná não consideram como válidas aquelas que não são realizadas levando em consideração as “finalidades, objetivos, critérios e instrumentos” (PARANÁ,

2008, p. 79), pois, segundo as considerações do documento, esses procedimentos permitem a orientação da avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, não permitindo o caminho para que os alunos sejam capazes de compreender os “processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria história” (PARANÁ, 2008, p. 83).

Porém, mesmo dando subsídios teórico-metodológico em relação aos eixos sob os quais se pode consolidar o ensino de história, as DCE do Estado do Paraná não orientam os livros didáticos, sendo que estes ficam ao julgo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, por sua vez, segue as premissas dos PCN.

Consideramos que os PCN, em termos de arcabouço teórico-metodológico destinado ao professor, deixa muito a desejar posto que não destina, em suas considerações, uma parte de suas discussões para o aprofundamento dessa questão tão importante para o ensino de história (o que, por sua vez, ocorre nas DCE do Estado do Paraná). Embora, como o próprio nome já diz, os PCN sejam apenas um “parâmetro” para o ensino da disciplina, não há como desconsiderar o fato de que a especificidade da disciplina de história é deixada ao acaso quando não se mencionam formas para a formação da identidade do aluno. Não se trata de estabelecer “fórmulas mágicas” que, se impostas, revolucionarão o ensino, mas de disponibilizar meios para que se supere a premissa de repetição dos conteúdos dos livros didáticos de forma literal e fortaleça os desígnios da cultura histórica escolar. Além disso, é importante ressaltar que nem sempre o professor que ministra a disciplina em sala de aula possui arcabouço teórico suficientemente atualizado para lidar com os novos paradigmas da disciplina, compondo, essa assertiva, mais um motivo para que os documentos norteadores e os livros didáticos explicitem melhor as particularidades do ensino de história, de modo que o aluno não seja prejudicado.

Portanto, consideramos que como resultado dessa pequena análise sobre os documentos norteadores da educação em relação à história, pode-se ressaltar que ela está sendo tratada de forma simplória nos PCN quando

comparamos sua função social com os argumentos explanados na subseção anterior. Ressaltamos ainda que sobre a História das Mulheres, pouco se fala, e quanto o faz, ocorre de maneira descontextualizada dos fundamentos do pensamento histórico científico e desconexo com a própria história. Para confirmar nossas afirmações, principalmente em relação à história das mulheres, basta analisar o silêncio presente nos PCN em relação a isso e aos fundamentos do pensamento histórico científico.

Sobre o currículo brasileiro de história, que está consubstanciado em alguns documentos aqui analisados, podemos afirmar que há algumas similaridades com o caso alemão, estudado por Rüsen e catalogado no artigo *Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão*, de modo que:

A metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante. Aqui a concentração no currículo tem sido predominante. Combinada com a hipótese de que existe uma teoria geral da instrução escolar (*Unterrichtslehre*), o ensino de história em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica. Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação. (RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 33)

Em outro exemplo sobre o caso alemão, Rüsen destaca que:

O mesmo vale para as versões pedagógicas das modernas teorias do aprendizado: elas trazem o ensino da história à baila sem terem levado suficientemente em conta, em suas análises e interpretações, a especificidade desse ensino. Ainda falta uma síntese coerente das dimensões próprias às teorias do aprendizado na análise didática do aprendizado histórico. (RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 42)

Com essas afirmativas em questão, pudemos observar certa similaridade no caso do ensino com o caso alemão destacado por Rüsen face à carência da formação da consciência histórica nos documentos norteadores da educação brasileira, de modo que, como o próprio autor menciona, a especificidade da história não é abordada ou fica superficialmente colocada. Consideramos a consciência histórica como fator importante na análise dos documentos porque, em *O Desenvolvimento da Competência Narrativa na*

Aprendizagem Histórica: Uma Hipótese Ontogenética Relativa à Consciência Histórica Moral, Rüsen destaca que “[...] a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética e moral. [...]” (RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 57). Consideramos que há particularidades quando se trata da história, e estas só podem ser explanadas e compreendidas diante da construção da consciência histórica.

A história diante das novas perspectivas inauguradas com a introdução de novos sujeitos não pode, segundo Rüsen, “abrir mão da vivência da modernização e da dinâmica temporal que lhe é peculiar” (Rüsen, 1997, *Apud* MEDEIROS, 2005, p. 30), devendo orientar-se diante do interesse do presente face à experiência que o passado incute na ressignificação desse presente. Neste sentido, consideramos que a história das mulheres compreendida na perspectiva da ciência histórica é indispensável para que se explique essa temática orientadora do presente. De modo que:

No ensino de História, a racionalidade do ponto de vista funcional se materializa, segundo RÜSEN (1997b) através de ações que permitam abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades de vida humana através dos tempos. (MEDEIROS, 2005, p. 33)

Esse abrir os olhos, na perspectiva de Rüsen, corresponde à orientar-se não pelo passado, mas de acordo com as experiências advindas dele. Isso colabora para que não se construam identidades de sujeitos históricos presentes apagando às do sujeitos passados, confirmando “culturas silenciadas no currículo”, como mencionado por Santomé (1995).

Concluimos, diante dessa análise, que os documentos norteadores da educação, em relação à especificidade do conhecimento histórico, não abarcam a importância do fomento à formação histórica por meio da consciência, do aprendizado dirigido aos conceitos. Isso desemboca na persistência do abismo formativo dessa consciência e da desconfiguração de uma cultura histórica escolar ideal, além de permitir que sujeitos históricos sejam elencados secundariamente aos fatos históricos, isso quando não são silenciados completamente. Neste sentido, com o intuito de delimitar essa especificidade e os conceitos inerentes à ela, assim como as formas de aplicabilidade aos conteúdos que tratam da temática das mulheres,

abordaremos as considerações de Rüsen acerca dos caminhos para essa formação. Isso será tratado na próxima seção.

3. A ABORDAGEM RÜSENIANA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Partindo do pressuposto de que a formação da consciência histórica solidifica o ensino da disciplina pautado nas suas especificidades enquanto ciência, ao mesmo passo que contribui para a formação da identidade do aluno e da apreensão dos conteúdos, podemos nos indagar acerca de como esse processo de formação ocorre, por quais meios oscila, quais seus princípios formadores, em que eles resultam, entre outros questionamentos. Neste sentido, destinar algumas páginas para responder essas questões foi importante, ao passo que colaborou para o entendimento de qual formação da consciência histórica estamos nos referindo e sobre as premissas de qual fundamentador. Além disso, essa explanação foi necessária para melhor compreensão do arcabouço que orienta as concepções de cultura histórica.

Sendo assim, no que se refere à *questão do método*, primeiro subtítulo dessa seção, esclarecemos quais premissas compõem a formação à qual nos referimos, de modo que, para tal, nos utilizamos das obras e considerações de Jörn Rüsen. Em relação à essa premissa, destacamos que Rüsen consubstancia a didática na teoria da história por intermédio de um método circular (que possui começo e fim em um ponto em comum), que perpassa cinco pontos e se desenvolve de maneira que ressalta a especificidade do ensino e do aprendizado em história, e que, por esse motivo, lhe é particular. Rüsen não se utiliza de teorias pedagógicas distintas da área da história, daí a especificidade de seu método e da contribuição notadamente centrada na cultura histórica.

Além disso, por traçar meios tão particulares para o ensino e conhecimento em história, há, em seu método, a elaboração de metaconceitos que permitem pensar uma releitura dos mesmos face à representação dos conteúdos inerentes à temática das mulheres, que discorreremos em ambas as subseções que compõem essa parte da dissertação. Em relação à essa

perspectiva, podemos observar que a construção da consciência histórica permite e impulsiona a abordagem da temática das mulheres tanto pela especificidade do método quanto pela premissa de fortalecimento da identidade e dos sujeitos históricos, assim como é passível de identificação o avanço das tipologias narrativas nessa perspectiva. Nessa visão, as dimensões da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação* são pontos chave para o aprendizado histórico nos mais variados temas, e por isso devem ser fomentados nos livros didáticos.

3.1. A Questão do Método

De acordo com as premissas analisadas até aqui, encontramos em Rösen considerações importantes para explanar a questão dos fundamentos do pensamento histórico científico e da temática das mulheres nos livros didáticos de história, posto que advém do próprio autor esses fundamentos e as competências pelas quais eles se intermediam para a construção da consciência histórica.

Como já delimitamos, embora Rösen não se pautasse necessariamente na história das mulheres como objeto de estudo, seus metaconceitos permitem que analisemos à luz de suas reflexões essas temáticas, permitindo idealizarmos acerca de como esses conteúdos poderiam compor os livros didáticos. Isso porque Jörn Rösen, além de doutor em história e em filosofia pela Universidade de Colônia, Alemanha, atua nas áreas de metodologia, didática e teoria da história, formação da consciência histórica, cultura histórica, entre outras áreas⁷, o que lhe dá subsídios para enriquecer e traçar parâmetros acerca da temática enfocada. De acordo com Wiesel (In: RÜSEN, 2015), a produção röseniana vai ao encontro da perspectiva construtiva de experiência no tempo dada a sua preocupação com a constituição da consciência histórica na historiografia e diante das mudanças paradigmáticas nesse campo, de

⁷ Informações retiradas do currículo lattes do autor. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4407096P0> ; Acesso em: 14/11/2016.

modo que o pensamento histórico, oriundo dessas mudanças, pode fornecer meios para se compreender as carências de orientação no tempo.

Neste sentido, diante do exposto até aqui e como partimos do pressuposto de que a história é uma ciência, podemos nos indagar: dentro da trajetória de cientificação da história, dada a vastidão de possibilidades, quais os fundamentos que permaneceram face às modificações nos estudos históricos? No que consistem os fundamentos do pensamento histórico científico atuais? Como eles podem se consubstanciar nos livros didáticos de história e, dessa forma, colaborar com o ensino de história na Rede Básica de Ensino? A representação das mulheres nos livros didáticos é perpassada por esses fundamentos e possui sentido histórico? O que são os metaconceitos? Por meio dessas questões levantadas hipoteticamente com o intuito de despertar o interesse pela temática, iremos delimitar, nesta subseção, a importância do pensamento histórico científico para a disciplina de história na Rede Básica de Ensino e, justamente por constituir um dos objetos de pesquisa de Jörn Rüsen, nos utilizaremos da Teoria desse autor para fundamentar a matriz disciplinar de história.

Sobre a influência desse autor no Brasil, Oliveira (2012) sugere que:

[...] 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 apropriação de sua teoria. (OLIVEIRA, 2012, p. 46)

Isso decorre pelo fato das obras desse mencionado e renomado autor terem sido traduzidas para o português apenas em 2000. A trilogia sobre Teoria da História (*Razão Histórica*, *Reconstrução do Passado* e *História Viva*), foi a grande disseminadora das ideias de Rüsen no cenário nacional, assim como artigos e outros livros desse autor publicados em espanhol e inglês, que fomentaram, como citado por Oliveira (2012), traduções independentes daqueles que nelas buscavam fundamentação teórica.

Acerca dessas outras obras que foram traduzidas, o livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins, muito colaborou com a nossa proposta pelo fato de ser composto por sete artigos traduzidos de Rüsen, nos quais há o enfoque no ensino de história e um artigo que trata especificamente dos livros didáticos, do qual retiramos o embasamento teórico necessário para essa dissertação. Portanto, nas páginas que seguem buscamos trazer a discussão teórica de Rüsen, entrelaçando-a com os nossos objetivos.

Neste livro supramencionado, a coletânea de artigos traduzidos permite aos leitores maior contato com as ideias desse autor no que se refere à construção da consciência histórica, que desemboca na narrativa histórica, com os fundamentos do pensamento histórico científico, entre outros aspectos que permeiam o ideário desse renomado autor. Na trilogia *Teoria da História*, Rüsen fundamenta de forma aprofundada as premissas do pensamento histórico científico e a aplicabilidade dessas premissas no ensino de história, pois trata a teoria no âmbito metateórico. Sendo que Rüsen delimita cinco passos para o desenvolvimento de uma consciência histórica científica, a primeira das três obras dessa trilogia se pauta na explicação geral dessa matriz e nos primeiros desses cinco passos. A segunda obra busca desenvolver assiduamente como os interesses acerca da temática são fundamentos através dos métodos específicos da história e a terceira obra fecha o ciclo, explanando como o conhecimento obtido se torna cognoscível e atinge uma determinada funcionalidade, chegando, até mesmo, ao ensino de história nas escolas.

Diante desses preceitos, segundo Martins (2011), “Rüsen milita, há décadas, com sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura e da ciência histórica [...] (MARTINS, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p.7) com vistas a colaborar para a eliminação daquilo que considera ter causado o afastamento entre os seres humanos. De acordo com esse autor, para Rüsen o principal problema dessa conjuntura corresponde a um “[...] aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentral, discriminante” (MARTINS, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p.8), e como formas de erradicar essa discrepância, ele busca reconhecer o peso que o ambiente escolar possui na formação humana, juntamente com os demais

âmagos sociais nos quais o aprendizado histórico pode influenciar positivamente para a orientação no tempo. Afirmativa com a qual concordamos. Neste sentido, “[...] O aprendizado se realiza diante de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de “história”, não raro com inicial maiúscula. [...] A outra experiência é a escolar” (MARTINS, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p.9), sob a qual recai nossa preocupação.

Assim, Rüsen foi importante para essa dissertação pelo fato de, entre outros motivos, suas considerações elucidarem possíveis entraves entre a Teoria que orienta a História e seus reflexos na educação escolar, ao mesmo passo em que se preocupa com a história cotidiana, dando significância à disciplina para além dos muros acadêmicos e escolares. Isso ocorre, consideramos, porque sua Teoria corresponde, na realidade, à uma metateoria, ou seja, uma “teoria (reflexiva) da teoria, um pensar sobre o pensamento histórico, cujo o eixo é a racionalidade” (RÜSEN, 2001, p. 15). Sendo assim, os fundamentos da disciplina histórica enquanto matriz disciplinar tal qual ele propõe rompem, de certa forma, a barreira com a ambiguidade em relação à história, assim como procuram aproximar esse conhecimento da realidade do aluno, derrubando, deste modo, a barreira entre cultura histórica escolar e acadêmica, como mencionamos na seção anterior. Além disso, adotamos Rüsen como fundamentação teórica também pelo fato de, atualmente, suas considerações acerca do ensino de história terem alcançado grandes resultados⁸ no que concerne à união entre Teoria e Ensino de História, o que, consideramos, colabora para o diálogo entre o ensino e a essência científica da história. Pois, segundo ele:

⁸ Segundo Barom e Cerri, a teoria de Rüsen ganha mais significância ao “propor uma teoria que sintetizasse os anseios de uma geração alemã (Cardoso, 2008), assim como, 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. Ciência se faz na e com a sociedade”. Além disso, Oliveira (2012), no capítulo segundo de sua dissertação de mestrado, traz um levantamento de 26 trabalhos acadêmicos que interligam a teoria de Rüsen com os estudos na área de ensino de história e que foram realizados em 6 grandes universidades brasileiras (UFPR, USP, UEPG, UNB, UNESP-Marília e UFG). Mais informações em: 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). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática. Ela orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação da mesma vida prática. (RÜSEN, 2001, p. 49)

Segundo o supracitado autor, a consciência histórica humana é fundamental nos modos de se pensar a história, e as Teorias da História consistem nos aparatos que determinam a racionalidade manifesta naquilo que se busca por meio da pesquisa ou do ensino. Ou seja, o que busca o pesquisador/professor quando empreende pesquisa/ensino que não a racionalidade do seu objeto? E do que ele se utiliza para chegar ao seu objetivo que não do pensamento fundamentado? Essas questões possuem a função de fomentar o pensamento acerca da temática, não sendo necessário, consideramos, que as respondamos no decorrer do texto.

Neste sentido, à “investigação dos fundamentos do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p. 17) recai “[...] introduzir a razão como faculdade de fundamentar argumentativamente e a sua capacidade de, com essa razão, enunciar a ‘história’, a partir da experiência para a mudança no tempo [...]” (RÜSEN, 2001, p. 23), o que consideramos ser basilar no ensino de história e que, partindo desse pressuposto, também seria exequível que estivesse consubstanciado nos livros didáticos. Dessa forma, é dessa visão de pensamento histórico científico que partimos, a qual nos utilizamos para destacar o nosso objeto de pesquisa e que está situada em sua obra *Razão Histórica*, que corresponde ao primeiro livro da trilogia rüseniana, na qual Rüsen procura delimitar os fundamentos da história enquanto ciência e os fundamentos do pensamento histórico científico por meio da matriz disciplinar que traça para a ciência da história.

Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. [Daí a importância de explanarmos a trajetória de cientificação da história]. Pela análise de uma narrativa

histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica [...] (SCHMIDT, BARCA e GARCIA, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p.12).

Assim, para entendermos o que vem a ser os fundamentos do pensamento histórico científico, é necessário que passemos pelo âmbito da Teoria da História, pois “A teoria da história se articula com a auto-reflexão do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p. 26), consistindo na base que orienta o pensamento de forma científica. Segundo Rüsen, aqueles que orientam a pesquisa ou o ensino de história devem manejar a cientificidade e a possibilidade de ir do micro ao macro sem pensar nisso enquanto o fazem, e “a teoria é o plano da ciência da história em que essa visão é adquirida” (RÜSEN, 2001, p. 27), pois na trajetória histórica da própria teoria, que passou de um âmbito que buscava caráter enciclopédico do conhecimento histórico por meio de regras e critérios determinados, para um dinamismo de possibilidades metodológicas com a aceleração do processo de conhecimento, os fundamentos do pensamento histórico científico são análogos à “Constituição no sistema legal de uma sociedade” (RÜSEN, 2001, p. 29). E esses fundamentos, na visão de Rüsen, passam por cinco fatores para análise teórica e meta-teórica da ciência da história e seis funções didáticas concernentes à teoria da história e da sua aplicabilidade, sendo estes de extrema importância e compatibilidade com o ensino de história, posto que delimitam no que consistem as carências de orientação e as formas pelas quais se deve proceder para resolvê-las. Estes serão expostos a seguir e são os princípios formadores da matriz disciplinar de Rüsen.

Vale ressaltar, no entanto, que sempre que se utiliza de Rüsen como fundamentação teórica, deve-se fazê-lo levando em consideração que tudo o que ele levanta teoricamente em relação ao ensino de história está diretamente associado à função prática da história na sociedade. Sobre essa premissa, o artigo *Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão*, incluído no livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, mencionado anteriormente, pode ser de grande ajuda para quem pretende analisar assiduamente como esse autor associa o conhecimento proveniente da Teoria

para a transposição didática, assim como para quem busca fundamentação teórica acerca da didática da história. Neste mencionado artigo há, ainda, uma densa discussão acerca do que vem a ser a consciência histórica. No que se refere à consciência histórica, consideramos importante destinar algumas linhas para apresentar ao leitor o que ela significa para Rüsen, posto que ela é a razão principal do existir dos fundamentos do pensamento histórico científico, representando o resultado deste.

Assim, segundo Rüsen, “[...] A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro [...]”, sendo, para tanto, “[...] analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana [...]” de modo que somente através dela que o conhecimento histórico pode ser encaminhado para a “[...] orientação da vida através da estrutura do tempo [...]”.(RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 36-38). Neste sentido, levando em consideração o arcabouço rüseniano acerca da consciência histórica, fica claro que a consciência histórica que nos interessa corresponde àquela fundamentada na premissa científica e elementar à cultura histórica escolar, já que nosso objeto de estudo constitui uma ferramenta para o ensino da disciplina.

Através dessas considerações, Rüsen (2007a) aponta que a metodização é um passo importante para a formação da consciência histórica científica. Essa metodização ocorre à luz da teoria da história, ampliando o campo de análise daquilo que leva à verdade em termos históricos do conceito. Essa orientação do pensamento histórico ocorre através da racionalização dos seus princípios, originando uma sistemática que, através da pesquisa, levanta a especificidade da ciência da história e pode, diante disso, orientar a formação da consciência histórica no que se refere ao campo dos métodos, como discutiremos a seguir. Vale ressaltar que a intencionalidade com a qual buscamos em Rüsen nossa fundamentação está associada com a forma que esse autor encaminha o aprendizado em história.

Assim, em outro artigo que compõe *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, Rüsen discute e a importância do *Aprendizado Histórico*⁹, que segundo ele ainda não foi empreendido de forma independente, pontuando uma “teoria sistemática do aprendizado histórico” (RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 41), acarretando na falta de particularidade do conhecimento histórico no ensino dessa disciplina. No entanto, segundo o autor, aplicando-se teorias do aprendizado que se entrelacem com a consciência histórica, que para ele é fundamental para a disciplina de história, as operações de *experiência*, *interpretação* e *orientação* (baluartes sob os quais analisamos os fundamentos do pensamento histórico nos livros didáticos) são possíveis, e os quatro tipos de aprendizado histórico tornam-se exequíveis, os quais correspondem às formas: *tradicional*, onde “as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras das ações”; *exemplar*, na qual “serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações”; *crítica*, para a qual nega-se as regras gerais do modelo histórico; e, finalmente, a *genética*, onde compreende-se, por meio da interação com a experiência temporal advinda da consciência histórica, as formas de se orientar no tempo levando em consideração à própria experiência prática. (RÜSEN, In: Schmidt, Barca e Martins, 2011, p. 45-46).

Logo, podemos afirmar que Rüsen não se apoia em teorias que não dão primazia ao conhecimento especificamente histórico. Ele exalta, em seu método, concepções inerentes apenas ao estudo histórico, e daí a especificidade das suas considerações no que se refere à cultura histórica.

Diante disso, há particularidades metodológicas presentes em suas obras. Essas particularidades correspondem, principalmente, à matriz sob a qual fundamenta sua teoria, na qual Rüsen delinea os fundamentos do pensamento histórico científico, que explicaremos abaixo. A figura que segue corresponde a um resumo geral realizado a partir da leitura e análise da trilogia *Teoria da História*. Através desse esquema, buscamos delimitar onde e sob quais artifícios cada etapa para formação da consciência histórica é construída. Além disso, com a utilização do recurso de mescla de cores de uma dimensão para outra buscamos demonstrar que as etapas, embora possuam suas

⁹ Título e tema do artigo.

particularidades, são interdependentes umas das outras, de modo que não se desenvolve a plena consciência histórica nos moldes rüsenianos somente através de uma dimensão. Vale ressaltar, ainda, que a dimensão de maior complexidade é a dos *métodos*, posto que nela é que encontramos a particularidade do conhecimento histórico.

Figura 1: Esquema Sintético da Teoria Rüseniana.

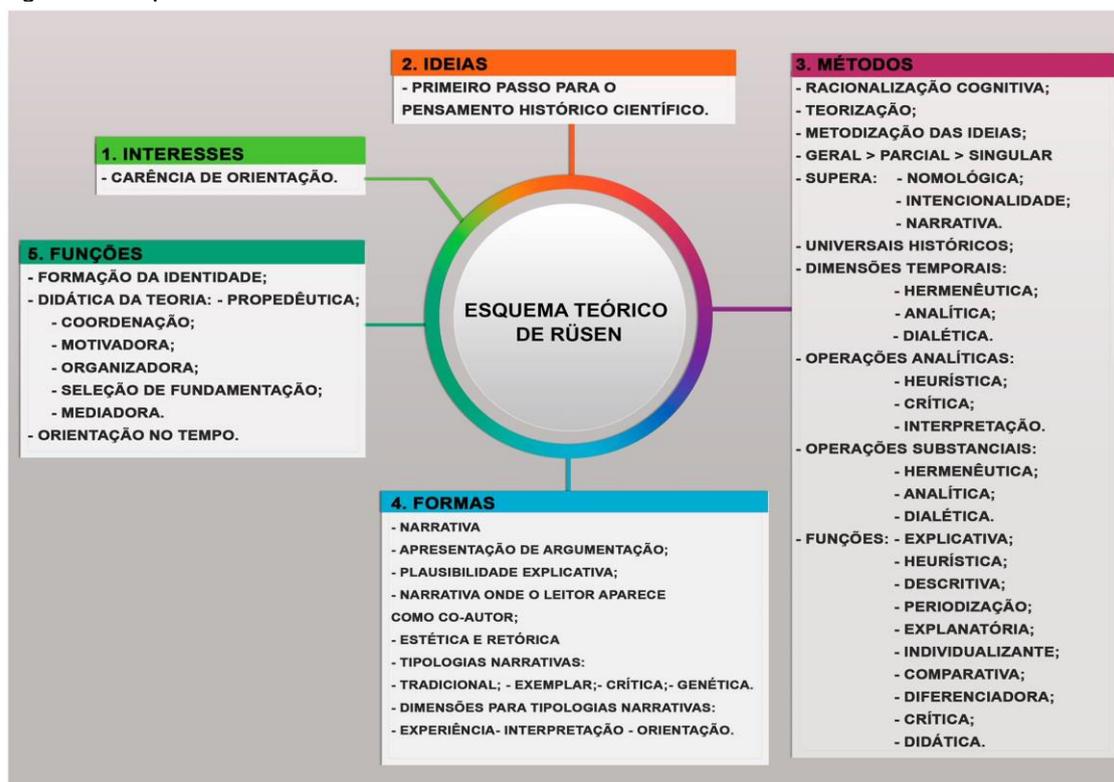


Imagem elaborada pelas autoras com auxílio gráfico de Claudinei Galdino da Silva

Nesse sentido, retirando do contexto social as circunstâncias que levam à questionamentos, o primeiro dos fundamentos do pensamento histórico consiste nos *Interesses* que movem as questões ainda em um campo que não compreende a cientificidade do conteúdo. Esses interesses correspondem justamente às carências de orientação acerca de determinado conteúdo em relação à vida prática, necessitando de compreensão por meio de perspectivas orientadoras que vêm com a experiência arraigada no tempo. Não se trata de comparar ou reafirmar o status de *magistra vitae* da história, mas de compreender que o campo de experiência – tal como proposto por Koselleck (2006) – possui influências sobre a carência de orientação do presente, sendo que na história são encontradas as respostas para essa carência. Sobre essa

perspectiva, observamos que em vários momentos Rüsen e Koselleck são teoricamente semelhantes, principalmente no que se refere à orientação no tempo, para a qual ambos partem do mesmo fundamento de análise (campo de experiência pautado no passado e horizonte de expectativa percebido no futuro)¹⁰.

Levantados os *interesses* e partindo para uma fundamentação com embasamento científico, a formulação das *Ideias* compreende o segundo fundamento de orientação da teoria para a cientificidade da história. Nesse campo, as perspectivas orientadoras da realidade presente serão buscadas através dos *Métodos*, que, por sua vez, constituem o terceiro estágio fundamentador, a partir do qual a teoria torna-se basilar para análise das fontes de acordo com a perspectiva peculiar do pensamento histórico. Neste estágio, a diferenciação metodológica da teoria da história para as demais teorias que fundamentam os mais diversos conhecimentos humanos e exatos se motiva sem que, no entanto, a ciência da história tenha prejuízo. Ou seja, consideramos que, de acordo com as ideias de Rüsen, nesse estágio, as particularidades do estudo histórico se evidenciam, posto que esse processo age delimitando como e quais os métodos que serão aplicados no âmbito da construção do conhecimento, ou seja, quais são as “regras” pelas quais a pesquisa vai ser encaminhada e realizada. O resultado desse estágio passa, então, para o domínio das *Formas*, que constituem em como essa pesquisa tende a ser apresentada à comunidade de forma que seja atendida determinadas *Funções* da demanda inicialmente movida pelos *interesses* e que, agora neste estágio, são implementadas mediante todo o aparato teórico compreendido face à análise apreendida, voltando a teoria para o aparato prático, do qual partem os questionamentos iniciais, resolvendo tal carência de orientação da qual partiu.

Em outros termos, os fundamentos do pensamento histórico científico de Rüsen se iniciam nos *Interesses*, ou seja pelas carências de orientação, passam pelas *Ideias*, que correspondem às perspectivas do “campo da experiência”, para qual o passado é correspondente, são analisados com os

¹⁰ Para maiores informações acerca dessa premissa, vide *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos*, de Reinhart Koselleck.

Métodos específicos da História, expressos nas narrativas de uma *Forma* cuja apresentação corresponde com as premissas historiográficas e terminam na *Função* de orientação, resolvendo a problemática do interesse despertado no início.

Tendo essa matriz em mente, seria, então, factível dizer, por exemplo, que quaisquer *ideias* são passíveis de validação, por mais absurdas que sejam? Que desde que se tenha um *método* que permita embasamento para o conhecimento que se procura será válido, a cientificidade estará garantida? Que, na especificidade do conhecimento histórico, a *forma* pela qual a informação extraída nesse processo somente se remete ao entendimento daquilo que se foi estudado? E que a *função* atendida apenas se entrelace com os *interesses* de qualquer maneira?

Se se busca a formação da consciência histórica pautada na matriz rüseniana, as respostas à essas questões permitem que saibamos que nem todo posicionamento é verídico quando verificado à luz das considerações desse autor. Alguns levantamentos, mesmo que realizados diante dessa matriz, se não forem aprofundados no que ela realmente representa, podem levar ao extremo do relativismo e solidificar posicionamentos infundados, que desemboquem na afirmação de preconceitos e dogmatismos que não são cabíveis ao conhecimento histórico e à funcionalidade da história propostos pelo autor.

Sendo assim, principalmente em relação aos *métodos*, alguns pontos devem ser desatados com o intuito de fortalecer a premissa rüseniana do que esse arcabouço representa para a formação da consciência histórica. De acordo com Rüsen (2007a), a metodização é o primeiro passo para um pensamento histórico científico, que faz com que a história seja construída de acordo com suas especialidades. A metodização, neste sentido, acarreta naquilo que amplia a busca pela verdade, e isso se dá diante de procedimentos que exercem orientação e racionalidade no tempo. Esses procedimentos abarcam a racionalização cognitiva, a teorização, a metodização das ideias, a apresentação da argumentação e a formação da identidade, tudo isso sem engessar a formação da consciência histórica, que deve ser, de acordo com suas premissas, flexível. Além do mais, dada essa especificidade do método

rüseniano, que também volta sua atenção para a voz dos sujeitos silenciados na trajetória histórica, para a premissa de que um mesmo acontecimento é sentido de maneiras diferentes pelos sujeitos históricos, entre outros aspectos, é difícil que qualquer que seja o fundamento levado às suas considerações seja afirmado com facilidade. Isso porque até o esgotamento dos critérios de suas prerrogativas, os posicionamentos dogmatizadores e os incrustrados em premissas de diminuição de determinados sujeitos, por exemplo, são considerados infrutíferos e inverídicos para delimitar historicidade. Conforme formos descrevendo a metodologia empregada por Rüsen, essas premissas ficarão mais claras ao leitor.

No que se refere ao sistema que possibilita o processo de metodização, as teorias utilizadas no processo explicativo do método são importantes pelo fato de advir delas os princípios que regeram a pesquisa. Neste sentido, elas devem ir do geral (todo) para o particular (parcial), e depois para o singular (que representa os conceitos históricos). Nesse processo, alguns entraves surgem e são superados à luz da teoria rüseniana quando o objeto é passível de ser considerado histórico. São estes: a problemática nomológica, a intencionalidade e a explicação narrativa. Vale ressaltar que Rüsen (2007a) associa essa discussão à pesquisa em histórica e que nessa dissertação estamos extraíndo aquilo que torna essas considerações factíveis para a explicação do seu método voltado para o ensino da disciplina. Assim, estamos realizando uma releitura da obra buscando a aplicabilidade e a explicação do *método* enquanto componente da matriz rüseniana voltada para a especificidade do ensino de história no que confere à cultura escolar.

A primeira problemática à qual os métodos devem ser submetidos leva em consideração a flexibilização do tempo, pois o tempo, para a história, está estagnado, fato este que faz com que a tentativa de se estabelecer leis rigorosas aos métodos não seja possibilitada. Assim, o conhecimento nomológico não é referencial em história, mas secundário, posto que conforme se alteram as realidades temporais, as regras ou leis gerais não devem ser engessadas, posto que necessitam de certas modificações para que se possa estabelecer a pesquisa. Logo, a dinamicidade dos referenciais é concernente ao método rüseniano, posto que, de acordo com essa premissa, “regras” do

ideário cultural histórico se dinamizam de acordo com a temporalidade e com as necessidades contextuais de cada determinada época.

Outra premissa consiste na problemática da intenção nas articulações de sentido. É natural que se parta de uma certa intenção quando se inicia um estudo em história, assim como também o é que se busque uma intencionalidade nos fatos analisados. No entanto, segundo Rüsen (2007a), explicações intencionais não são suficientes para as explicações metodológicas, posto que não há como determinar a intencionalidade do passado dada a interferência do tempo no decorrer do processo histórico.

Soma-se à isso a complementaridade entre a nomológica e a intencionalidade, que embora devam ser articuladas para que um método coerente seja esclarecido, não garantem, por si, a complementaridade do método histórico.

No que concerne à explicação narrativa, ela não deve se prender ao que caracterizaria a história como literatura, ou seja, a ficcionalidade dos fatos sem respaldo empírico e intencional. Neste sentido, a narratividade vai além da ficcionalidade típica da literatura por meio da empiria e da intencionalidade ao passo que insere nessas premissas a explicação e a perspectiva de futuro. Assim, o método deve estar provido dessa premissa.

Assim sendo, essas três operações devem estar em consonância quando se trata da utilização de um método histórico, além de também elencarem um giro que permita ir do macro ao micro. Diante dessa premissa, outra problemática se apresenta, dada a impossibilidade de uma “história total” posto que isso acarretaria no solapamento da especificidade histórica e da multiplicidade dos pontos de vista.

Com o intuito de erradicar essa contradição, Rüsen (2007a) coloca história total como uma experiência no tempo, um arcabouço que reforma a identidade. Dessa forma:

Trata-se dos elementos de orientação da existência humana, que delimitam a “história” como um domínio próprio, específico de pensamento como campo geral dos fatores que orientam a vida humana prática e os “predispõem” ao conhecimento especificamente científico. Esses elementos constituem um sistema de conceitos elementares com os quais a experiência do tempo pode ser transformada em conhecimento histórico.

Esse sistema remete a experiência temporal ao domínio do que é historicamente cognoscível. Ele “define” (no sentido de delimitar) a história como um campo de experiência e constrói ao mesmo tempo, para esse domínio, o modelo de interpretação adequado. Pode-se falar também de um *sistema de universais históricos*, que distingue previamente o campo da experiência histórica do domínio mais abrangente da experiência do tempo em geral e o remete a “interpretações históricas” (...) (RÜSEN, 2007a, p. 64)

Esses universais históricos representam formas onde processos temporais são categoricamente enquadrados, de modo que seus reflexos no presente sejam possibilitados. Assim, transpondo essa premissa para a aplicabilidade no aprendizado dirigido, que é central na cultura escolar, as teorias que regem os métodos devem possuir recursos que possibilitem caracterizar as conjunturas, constatar a natureza do processo temporal e a relação deste processo com outros, e identificar os fatores decisivos que desencadearam a mudança ou permanência do que se está estudando.

Essas teorias possuem certas funções quando se trata da cognição da ciência história. Tais funções correspondem às premissas que alavancam o método histórico em sua especificidade. A *função explicativa* enuncia a investigação, ressaltando como e sobre quais critérios a pesquisa irá caminhar. A *função heurística* elabora uma grade de hipóteses que elencam o objeto com referencial presente, destacando suas relações. Na *função descritiva*, há o reforço dos elementos que definem a relevância dos fenômenos e suas etapas. A *função de periodização* delimita a especificidade temporal dos fenômenos de acordo com as características dos conteúdos particulares. Na *função explanatória*, as singularidades do processo histórico, as “leis” que o regem e a “tendência evolutiva” dentro do objeto analisado são buscadas. A *função individualizante* lida com a possibilidade de objetivação de determinado contexto de maneira geral, para que se possa dentro dessa generalidade explanar o objeto. Na *função comparativa*, o saber teórico elaborado face às funções anteriores serve de pano de fundo para que se possa estabelecer comparações. A teoria atua como uma “dimensão das representações gerais” (RÜSEN, 2007a, p. 88). Diante da *função diferenciadora*, há a delimitação dos objetos específicos para pesquisa empírica e o estabelecimento de interconexão entre eles e o todo. Na *função crítica*, por sua vez, pode-se

fomentar novas investigações acerca do objeto diante de possíveis lacunas, posto que em se tratando de pesquisa, um objeto nunca está completamente esgotado diante das carências de orientação do tempo presente, que são sempre contínuas. Por último, a *função didática* permite que todo esse arcabouço possa ser colocado em prática diante de estruturas argumentativas que desembocam nos conceitos históricos, instrumentos linguísticos do historiador.

Esses conceitos históricos são estados que congregam qualidades históricas às categorias. Como recursos linguísticos que delineiam a especificidade da história, eles passam por uma construção até que cheguem a um patamar que fuja do caráter simplista, ou seja, que não se associe somente ao objetivismo das fontes e nem ao subjetivismo do historiador. Também à essa premissa os *métodos* da matriz rüsenianas estão atrelados.

Outra problemática atrelada aos *métodos* está na especificidade da informação que se quer extrair, que leva a multiplicidade de métodos. A cientificidade, nesta perspectiva múltipla, é regulada pela objetividade em suas instâncias formais e materiais. No que se refere ao ponto de vista formal, a ampliação de perspectivas tende a seguir pelo menos um referencial comum. Logo, a unidade do método garante a dinâmica da mudança. Do ponto de vista material, a unidade do método corresponde ao enquadramento teórico, uma “unidade de uma estrutura categorial” (RÜSEN, 2007a, p.109). Essa unidade de estrutura categorial “costura” o método no objeto, sendo que a interpretação passa a ser seu baluarte juntamente com a identidade do “destinatário” dessa informação.

Sendo assim, de acordo com Rüsen (2007a), a cada nova informação (ou carência de orientação) buscada diante das carências de orientação, o caráter de “histórica” almejado para essa informação só é possível quando essas informações passam da crítica para interpretação face às teorias orientadoras dessa busca. Esse processo de legitimação, que permite agregar uma certa unidade ao método histórico, perpassa três dimensões do processo temporal: *hermenêutica*, *analítica* e *dialética*. Na primeira dimensão, a pesquisa orienta o processo temporal pela intenção dos atores. Na segunda, o processo temporal depende dos resultados entre intenção e imposições sistêmicas. Na

terceira, os processos históricos representam o resultado da relação mútua entre “intenções e condições estruturais do agir humano” (RÜSEN, 2007a, p. 117). Assim, nem todo fato levado aos *interesses* poderá ser considerado histórico.

Além disso, Rüsen (2007a) destaca a importância de *operações analíticas* quando se trata de método histórico. Essas operações perpassam o campo da *heurística*, que consiste na “operação metódica da pesquisa” (RÜSEN, 2007a, p. 118) regulada pela plausibilidade explicativa, delineando o “se” e o “como” a fonte permite a extração de alguma informação que esteja no âmbito daquilo que é especificamente histórico. Outro campo perpassado pela *operação analítica* é o da *crítica*, que compreende a dimensão que permite saber o que foi o fato analisado. O conteúdo da informação obtida por esse procedimento consiste nos fatos e nos dados, caracterizados pelo espaço e pelo tempo no quais o fato ocorreu. Por lidar com diversas possibilidades para análise espaço-temporal do objeto, Rüsen (2007a) destaca a importância de se ter noções de métodos das ciências que ele chama de auxiliares. Observamos essa premissa em Bloch (2001) quando este fala sobre a necessidade de um “verniz” das ciências auxiliares nos estudos históricos.

O último campo pelo qual as *operações analíticas* passam é pelo da *interpretação*. A interpretação, segundo Rüsen (2007a), articula as informações oriundas da crítica e as insere no contexto narrativo, transformando os fatos em história. Essa operação, de acordo com Rüsen (2007a), é a mais específica da história, posto que é nela que as teorias tornam-se consistentes e são articuladas às formas. Aqui, a teoria e os resultados da pesquisa se unem para dar luz ao conhecimento histórico que coincide com a apresentação, que organiza o conhecimento obtido através do controle intersubjetivo em nome da possibilidade da comunicação. A interpretação, em outras palavras, é um trabalho de síntese, pautado na “plausibilidade explicativa” (RÜSEN, 2007a, p.130).

Por exemplo: o processo de industrialização de um país não é explicado historicamente pelo fato de se colocarem em evidência as características que tem em comum com todos os outros processos de industrialização, para que resulte da pesquisa o construto teórico abstrato “a industrialização como processo histórico em si”. Pelo contrário, trata-se de evidenciar,

na pesquisa do processo singular de determinado país, as especificidades de sua industrialização, a partir dos elementos teóricos do conhecimento histórico que tornam um determinado processo complexo de mudanças acessível, pesquisável, cognoscível e explicável como industrialização. (RÜSEN, 2007a, p. 131)

Logo, através do geral obtém-se a particularidade do conceito em contextos similares, sem que, no entanto, se dogmatize tanto o fato quanto as consequências desse fato à apenas uma perspectiva. Assim, as múltiplas possibilidades do efeito de um mesmo fato em contextos diferentes pode ser exemplificada.

As últimas considerações de Rüsen (2007a) em relação ao *método* se remetem às *operações substanciais* da ciência da história. Como as anteriores, essas operações são orientadas por algumas dimensões. Elas buscam tratar do que foi levantado como história nas operações anteriores levando em consideração a auto interpretação humana diante das concepções *hermenêutica*, *analítica* e *dialética*. No que se refere à dimensão da *hermenêutica*, o presente é uma dimensão temporal que representa vestígios, resíduos do passado. Esses resíduos são destradicionalizados para que se possam compreender o contexto temporal dos fatos face à motivação da pesquisa, terminando na constituição de ideias que orientam os interesses por meio de informações qualificadas, ou seja, da “estrutura semântica interna” na história (RÜSEN, 2007a, p. 141). Nesta operação, a busca é pela interpretação fundamentada, que vai ao encontro da intencionalidade à medida que parte dos fatos empíricos. A *concepção analítica*, por sua vez, desloca a hegemonia cultural para os fatos explicáveis de efeito, de modo que as mudanças no processo temporal determinam o agir. Nessa concepção, o sentido da história se orienta através da práxis, que extrapola a empiria e a tudo questiona. Nesse questionamento, o geral pode ser evidenciado e os fatos se abrem à abordagem teórica e são factíveis de integração ao contexto histórico, para o qual a informação analisada se transforma da singularidade para um dado abstrato, que, se comparado com outros dados, gera um sistema relacional que dá luz à teorização. Na abordagem *dialética*, a hermenêutica e a analítica são articuladas para que não se perca a particularidade do conhecimento histórico.

Nessa dimensão articuladora, a pluridimensionalidade torna-se plausível, assim como a análise das estruturas que orientam a “mentalidade”.

Diante de todos esses argumentos levantados por Rüsen (2007a), podemos concluir que não será qualquer método factível para salientar a particularidade do pensamento histórico científico. Se assim fosse, esse renomado autor não teria destinado um livro inteiro para delimitar sobre quais métodos estava se referindo. Sendo assim, podemos adiantar que almejamos compreender a formação da consciência histórica nos livros didáticos e na temática das mulheres nesse material à guisa da matriz rüseniana.

No que se refere às *formas* e às *funções*, Rüsen (2007b) enaltece os fundamentos para uma didática da história que orienta o conhecimento científico e o promulga na prática. Essas duas premissas completam a matriz de Rüsen, de modo que:

Não obstante, as formas e as funções do saber histórico são dois fatores originais e essenciais da matriz disciplinar da ciência da história. Eles são e permanecem elementos integrantes do trabalho de obtenção do conhecimento científico. Afinal, a história continua precisando ser “escrita”, ou seja, apresentada de alguma maneira, e toda historiografia – em que forma seja – está inserida em um contexto prático de funções. (RÜSEN, 2007b, p.11)

Sendo assim, na consolidação da consciência histórica, como meio para que possam ser transmitidos os conteúdos resultantes da pesquisa, a narrativa tem função basilar. Por meio dela que chega ao conhecimento do “público” o que Rüsen (2007b) denomina como utilização da *práxis científica*, que oscila nas tipologias narrativas nas quais o conhecimento científico está consubstanciado.

Para que o conhecimento histórico possa ser demonstrado por meio da narrativa, ele primeiramente se estrutura através da pesquisa. E, neste âmbito, busca desenvolver relevância cognitiva e comunicativa. Esta segunda compõe a dimensão da apresentação, de modo que o saber nela contido deve se engajar com a experiência, com a interpretação e com as mudanças no tempo (orientação), compondo a vida prática humana através das intenções, que aparecem como coerência “estética e retórica da apresentação histórica” (RÜSEN, 2007b, p. 29), onde estética corresponde ao plano e a intenção do

agir, delimitando a práxis histórica, e a retórica demonstra como isso surte “efeito sobre os destinatários” (RÜSEN, 2007b, p. 34). Em resumo:

Estética e retórica são dimensões da formatação historiográfica, mediante as quais o saber histórico adquire as propriedades com as quais pode “inserir-se na vida”. Na dimensão estética, pela linguagem, que abarca as disposições e intenções pré e extracognitivas dos sujeitos interpelados. Na dimensão retórica, pela teleologia da argumentação linguística sempre presente na orientação prática na vida humana e na constituição da identidade. Ou seja: abarca o discurso histórico, que opera como código cultural em uma dada sociedade. (RÜSEN, 2007b, p. 36)

Neste sentido, essas duas dimensões orientadoras da pesquisa, desembocam no conhecimento elaborado, que necessita da narrativa para chegar aos destinatários. Essa narrativa, no entanto, se constitui de sentido através de tipologias. Além de serem explanadas no livro *História Viva*, essas tipologias também estão presentes resumidamente no artigo *Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipos, Razão*, no qual Rüsen (2011) coloca a história como resultado de uma narrativa fundamentada na consciência histórica científica para sua produção, de modo que a “narrativa histórica” compreende “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 95). Essas operações possuem o intuito de atender aos destinatários e seguem determinadas perspectivas de sentido face à experiência.

Dessa forma, a primeira tipologia, entendida na constituição *tradicional* de sentido, preocupa-se com as mudanças temporais diante das ordens e das formas de vida, nas quais a identidade se afirma diante da permanência da subjetividade enraizada na mentalidade. Neste sentido, Rüsen (2007b) exemplifica essa premissa afirmando que:

A identidade sexual é um bom exemplo da identidade profunda formulada tradicionalmente e estabilizada pelos discursos da tradição. A força da constituição tradicional de sentido, nas profundezas da existência humana, pode ser identificada, tipológica e topologicamente, com facilidade, no campo da socialização e da individualização humana. (RÜSEN, 2007b, p. 49)

Neste sentido, podemos dizer que, voltando essa análise para o nosso objeto de estudo, o papel da mulher na sociedade pode ainda possuir resquícios da orientação tradicional de sentido, o que, no entanto, como o próprio Rüsen (2007b) menciona ao explicar essa topologia histórica, não significa que seja aceitável dadas as modificações nas estruturas diante da passagem do tempo. Isso porque, nesta orientação, as formas de comunicação são engessadas e o critério de sentido é enraizado, dando ideia de eternidade temporal imutável. O que não se aplica quando se fala de conhecimento histórico científico.

Assim, para que se possa fugir dessa premissa equívoca de constituição de sentido (isso quando se trata da busca pelo conhecimento histórico científico), há a necessidade de se ampliar o campo da experiência e a abstração do saber histórico em relação à práxis, ou seja, além da construção vinda da experiência, o presente também deve ser alvo de preocupação, posto que é nele que pesquisador se encontra. Sendo assim, a segunda tipologia de constituição de sentido, denominada por Rüsen (2007b) de *exemplar*, busca determinações de sentido ao longo da história, resvalando na orientação de acordo com estruturas que, primeiramente, aparentam ser gerais. A premissa de *Historia Magistra Vitae*, segundo Rüsen (2007b), é o exemplo mais exequível dessa perspectiva de sentido. O tempo é expressado como orientador do sentido e a identidade é entendida como universal.

Diante desse estabelecimento de “regras gerais” que ignoram as particularidades dos contextos históricos, a terceira perspectiva de constituição de sentido tratará da negação do que está historicamente estabelecido através da ruptura da continuidade. Pretende-se, nesta concepção, distanciar-se dos modelos padrões e das identidades formadas arbitrariamente. Rüsen (2007b), menciona que:

Exemplos marcantes desse distanciamento dos modelos históricos consagrados, no plano da historiografia acadêmica, é a história das mulheres. Boa parte de sua força de convencimento decorre de seu rigoroso distanciamento dos estereótipos de gênero culturalmente preexistentes, contra cuja pressão por conformidade se busca lograr, por meio da memória histórica, novas chances e espaços para o feminino. Surgem assim novas abordagens da experiência histórica, que são abrangentes (e não isentas de partidarismos), pois a

sexualidade é um fator fundamental e altamente influente nos processos de formação da identidade humana. (RÜSEN, 2007b, p. 58)

No entanto, consideramos que a especificidade da negação se altera conforme se modificam, através do movimento das mudanças, as estruturas sociais. Ou seja, as necessidades de contraposição de estruturas ora consolidadas são diferentes daquelas presentes em outros tempos históricos, por exemplo: hoje o direito ao voto é uma conquista presente no cotidiano da mulher, o que décadas atrás não era. Neste sentido, a inquietude do tempo caminha ao encontro de novas mudanças. Assim, a constituição *genética* de sentido, quarta e última tipologia, busca, diante do atrelamento das posições anteriores, a unidade abrangente que contribua para a formação da identidade. “O tempo, como sentido, é temporalizado” (RÜSEN, 2007b, p.61).

Quadro 1: Tipologias narrativas.

	Memória de	Continuidade como	Identidade pela	Sentido do tempo
Narrativa tradicional	Origens constituindo os presentes modos de vida	Permanência dos modos de vida originalmente constituídos	Afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão	Ganho de tempo no sentido da eternidade
Narrativa exemplar	Casos demonstrando aplicações de regra gerais de conduta	Validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	Generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta	Ganho de tempo no sentido da extensão espacial
Narrativa crítica	Desvios problematizando os presentes modos de vida	Alteração das ideias de continuidade dadas	Negação de determinados padrões de identidade	Ganho de tempo no sentido de ser um objeto de juízo
Narrativa genética	Transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados	Desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	Mediação de permanência e da mudança para um processo de autodefinição	Ganho de tempo no sentido da temporalidade

Extraído de: RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 98.

Essas quatro tipologias, segundo Rösen, são encontradas em todos os textos históricos, havendo uma progressão entre os tipos, passando do tipo tradicional para o exemplar, do exemplar ao genético, sendo que a narrativa crítica serve como “catalisador necessário dessa transformação” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 103). Nenhuma tipologia aparece de forma pura.

Diante do que fora explanado até aqui, podemos afirmar que quando se trata de ciência histórica, não é todo pensamento que se eleva a esse patamar. Neste sentido, para que se delimite a cientificidade, as tipologias devem ser levadas em consideração acompanhadas dos critérios da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação*. Como iremos nos utilizar desses critérios posteriormente, deixamos para empreender a discussão acerca dessas funções em momento oportuno.

Essa interligação entre as tipologias e as competências históricas permite fortalecimento da identidade e da capacidade comunicativa na narrativa escrita, que tenderá a despertar a memória histórica do leitor. Portanto, as *formas* se completam na elaboração de um texto cujo o sentido tende a transformar o leitor em uma espécie de “co-autor”. Nesta roupagem, de acordo com Rüsen (2007b), os livros didáticos podem ser elencados como instrumentos “fortemente marcados pela metodologia do aprendizado programado” (RÜSEN, 2007b, p. 82), devendo, por esse motivo, contemplar as instâncias que permitam aos alunos e professores compreender seus conteúdos.

Assim sendo, essas cinco orientações da teoria explicitam os fundamentos de orientação do pensamento histórico voltado para o artifício científico. Porém, a complementação desse aparato teórico voltado para as carências de orientação advém por meio da relação disso com as funções didáticas, que de acordo com Rüsen (2007b), ocorre pelo fato das carências de orientação demandarem de aprendizado coordenado quando se trata do ensino de história.

Em relação à didática Rüsen nos traz seis funções que fundamentam o pensamento histórico. São essas: a *função propedêutica*, que consiste em situar as especialidades da história no âmbito do conhecimento que permita a integração dos conteúdos com o estudo; a *função de coordenação*, que compreende combiná-la com disciplinas diferentes; a *função motivadora*, responsável por articular subjetividade com objetividade diante do conhecimento histórico; a *função organizadora*, que sugere que o saber histórico orienta a interpretação da história; a *função de seleção e fundamentação*, na qual a reflexão dá clareza ao trabalho escrito; e, por fim, a

função mediadora, para a qual já se pode levar em consideração a prática advinda do estudo, estabelecendo uma ponte entre o estudo e a prática deste. Embora esse esquema esteja ancorado no âmbito da pesquisa, ele pode ser readaptado para a didática dada a especificidade que ensino de história necessita. Não se trata, no entanto, de fundir teoria e didática, mas de formular diretrizes do pensamento histórico para o aprendizado, ressaltando o papel dessas diretrizes dentro do arcabouço da cultura histórica escolar, e mais especificamente das diretrizes presentes nos livros didáticos.

Essas duas estruturas permeiam explicitamente a produção de Rüsen. A primeira como organização teórica interligada com a prática e a segunda orientando conteúdos advindos da primeira.

No entanto, não se trata de tentar enquadrar o estudo de história das escolas com os requisitos necessários ao pesquisador da área de história, pois, segundo Rüsen, é um equívoco comum “organizar a disciplina ‘história’, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica” (RÜSEN, 2001, p. 50). Porém, quando identificamos os preceitos da teoria como mediadora natural do conhecimento e do pensamento histórico, é inegável que o estudo de história nas escolas e, conseqüentemente, a história presente nos livros didáticos, seja colocada em evidência para que se compreenda os âmagos de formação do alunado, assim como da cultura escolar. Aqui a função de orientação da teoria fica evidente, pois os conteúdos presentes nos livros didáticos de história primeiramente precisam ser compreensíveis para os professores, para então o serem para os alunos, dotando esse material como uma ferramenta de ensino de história para a Rede Básica de Ensino e não um dificultador desse processo, condizendo com algumas críticas que recebe, como por exemplo, as que o mencionam como “reprodutor” de ideologias. Sobre a pertinência da utilização da teoria de Rüsen nos estudos relacionados com o ensino de história, Oliveira (2012) desta que:

[...] 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 da 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 XXI. (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Logo, a função de orientação da teoria proposta por Rüsen é fundamental e se enquadra na nossa proposta, pois é através de como está a orientação dos estudos de história nos livros didáticos (no nosso caso, dos fundamentos do pensamento histórico científico e dos conteúdos de história das mulheres) que responderemos sob quais fundamentos determinados livros se utilizam para passar suas propostas de ensino, sendo possível analisar se o conteúdo em questão está de fato pautado nesses fundamentos do conhecimento histórico científico, posto que eles permitem um sentido para a história estudada ou se estão apenas cumprindo tabelas do mercado editorial sem otimizar a consciência histórica do alunado.

Consideramos que, como a representação das mulheres constitui uma carência de orientação diante da condição da mulher na sociedade brasileira atual, ela é passível de ser encaminhada para o campo das ideias, pois esses sujeitos históricos sempre estiveram presentes na humanidade mesmo que os relatos históricos e a própria historiografia tenham silenciado sua condição de sujeito histórico por muito tempo. No que se refere aos métodos de pesquisa empírica, essa possibilidade é viesada pelas pesquisas e publicações nessa área além de contemplarem todos os requisitos metodológicos salientados por Rüsen. Além disso, a análise de fontes é possível dada a aproximação dessa temática com as demais ciências humanas, o que contribui para o enriquecimento dos estudos acerca das mulheres. Essas possibilidades foram viesadas após a diversificação de métodos e objetos, inaugurada pelos *Annales*.

As formas de apresentação e a orientação constituem, a nosso ver, no provável equívoco diante dos fundamentos da representação das mulheres nos livros didáticos de história. Sobre isso, discorreremos de maneira mais aprofundada na seção que trata das competências da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação* na representação das mulheres no material didático.

Sendo assim, Rüsen, para traçar a sua matriz disciplinar, trilhou um longo caminho, no qual percorreu desde a consolidação da história enquanto

ciência até a análise das necessidades da atualidade face à disciplina. Pelos motivos explanados acima, esse autor constituiu o provedor da metodologia da qual nos utilizamos para essa dissertação, sendo indispensável a contribuição que a leitura de suas obras nos propiciou. Neste sentido, para as próximas seções, é passível que o leitor tenha em mente de onde adveio todo o percalço percorrido nessa primeira parte.

3.2. A teoria Rüseniana, o Ensino de História e a Representação das Mulheres

Especificada a matriz teórica rüseniana, faz-se necessário que explanemos as dimensões de aprendizagem da formação histórica para que então consigamos chegar aos livros didáticos atuais. Essas dimensões, oriundas do esquema teórico de Rüsen, ao mesmo tempo que demonstram a especificidade do conhecimento histórico, delineiam alguns passos para que se otimize o aprendizado histórico, que, segundo Rüsen (2007b), pode ser identificado por meio de narrativas, posto que elas permitem a argumentação e a construção coerente de sentido da história.

No que se refere ao ensino de história, Rüsen (2007b) delimita que por aprender compreende-se o processo de apreensão das competências narrativas (*experiência, interpretação e orientação*), na qual se desenvolve a formação histórica, que por sua vez, internaliza essa apreensão e a articula às dimensões da práxis a partir das carências de orientação.

Neste sentido, a formação histórica “põe a cientificidade como uma propriedade do saber histórico.” (RÜSEN, 2007b, p. 99), relacionando-a ao todo, à práxis e a subjetividade. Isso ocorre pelo fato de que a cientificidade permitir que se elabore formas de saber que orientem temporalmente a vida prática, construa a identidade e permeie a totalidade (compreendida por Rüsen como o agir significativo). Nesse âmbito, as competências da formação histórica precisam da experiência do tempo e da interpretação dessas experiências para construir a argumentação. Por conseguinte, a formação histórica abordada por Rüsen (2007b) baseia-se na experiência da memória histórica, na intenção que advém por meio da interpretação e na perspectiva de

futuro, que, diferentemente do caráter da divinação ou do pré-determinismo, se constitui como uma premissa de continuidade investigativa, fomentadora, que não engessa o conhecimento histórico dadas as particularidades desse conhecimento.

Assim, Rüsen (2007b) compreende que, pela especificidade que a ciência da história possui, ela orienta as competências do aprendizado de forma contundente. Essas competências, ou dimensões, são denominadas, como mencionado, de *experiência*, *interpretação* e *orientação*, e cada qual possui especificidades que permitem alcançar o que o autor define como aprendizado histórico. Levando isso em consideração, Rüsen (2007b) descreve como aprendizado histórico “um modo do processo de constituição de sentido na consciência histórica.” (RÜSEN, 2007b, p. 104), que destoa da repetição, que para ele não é considerada como aprendizado, e que permeia a consciência histórica (a científica, delimitada na seção anterior) e lhe é princípio fundante.

Esse aprendizado histórico leva em consideração, de acordo com Rüsen (2007b), dois pontos de referência (objeto e sujeito) e os três níveis, dimensões ou competências mencionados acima. Essas prerrogativas compõem a especificidade do aprendizado histórico e orientam suas premissas, posto que esse aprendizado é dinâmico ao passo que dependente dos dois referenciais mencionados. Em relação a esses referenciais, objetivamente a história já existe anteriormente ao sujeito. Este, no entanto, precisa aprender com a experiência para que possa assenhorar-se da sua história e de si mesmo enquanto sujeito histórico dotado de uma consciência histórica que fuja do senso comum. Ou seja, a partir de um conhecimento já consolidado no tempo o sujeito age com a intenção de compreendê-lo, criticá-lo e orienta-se face ao resultante disso. Assim, o sujeito subjetiva e subjetiva-se diante do conhecimento que estava previamente objetivado, o que permite maior compreensão do próprio tempo.

Então, partindo desse pressuposto, significa que todo posicionamento será verdadeiro se seguir essas colocações? De acordo com as aspirações de Rüsen (2007b), não. O que será entendido como conhecimento histórico depende das respostas advindas da experiência para a carência de orientação vigente, respeitando a matriz em todos os seus âmbitos, interligando essa

resposta com a quebra do estranhamento perante a comparação objetivo e subjetivo e compreendendo a multiperspectividade dos sujeitos envolvidos no processo em análise. Para Rüsen (2007b), a premissa de “ouça-se sempre a outra parte” é importante e faz parte da especificidade histórica para que não se caia em dogmatismos. (RÜSEN, 2007b, p. 108).

“Nada é histórico só porque ocorreu” (RÜSEN, 2007, p. 111), afirma o autor. Logo, podemos pressupor que o caráter de histórico, para ele, não advém apenas do fato de estar na história. Sendo assim, o que é histórico? Para responder essa questão, devemos recorrer aos últimos princípios da matriz talhada por Rüsen (2007b) e exaltar as dimensões da *experiência*, *interpretação* e *orientação*. Em relação a isso:

A atividade da consciência histórica poder ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2007b, p. 110)

Neste sentido, no que se refere à *experiência*, essa competência, para o aprendizado, corresponde ao aumento dos saberes sobre o passado, para que se compreenda o caráter histórico e para que se perceba a distinção temporal entre as características passadas e as presentes, coibindo o erro de se criar regras gerais para a história. Assim, a *experiência* exalta as mudanças do tempo, e o aprendizado histórico caminha diante da curiosidade de se compreender essas mudanças, permitindo ao sujeito conferir dinâmica temporal à experiência na medida em que a analisa, a interpreta e a registra.

A *interpretação* corresponde à operação que dá sentido a experiência, indo ao encontro da construção do conhecimento histórico por meio de “quadros históricos” que conferem-lhe sentido. Nessa competência, as tipologias narrativas avançam em direção à constituição histórica de sentido, desdogmatizando o saber histórico e enriquecendo a argumentação, de modo que as ciências culturais se mantenham atuais.

A competência da *orientação* se refere ao uso contundente da experiência histórica interpretada na organização da vida prática. Esse procedimento incute identidade aos sujeitos e práxis às práticas. Ou seja, pela

orientação os sujeitos são capazes de ordenar a prática ao conhecimento proveniente da interpretação de modo não dogmático e que respeite as especificidades das carências de orientação de seu tempo, o que torna a estrutura experiencial interpretada modificável à luz do presente, constituindo “senso de realidade” e abrindo “perspectivas de futuro” (RÜSEN, 2007b, p. 117-118).

Essas três competências, embora possuam especificidades, caminham interligadas, não podendo ser demasiadamente objetivadas ou subjetivadas, o que pode ser evitado face à capacidade argumentativa entre sujeito e objeto.

Dadas as discussões, a pergunta acerca do que é histórico pode ser respondida, de acordo com os preceitos de Rüsen (2007b), levando em consideração essas competências. Somente será histórico, concluímos, aquilo que, por meio da formação histórica, dota a experiência, por meio da interpretação, de vivacidade e de sentido para os sujeitos do processo, por meio da orientação. Logo, dadas as condições de multiperspectividade ao nível do observador, não será histórico aquilo que for excludente ou que se sobrepor dogmaticamente.

Partindo desses pressupostos, é exequível o questionamento sobre se essas especificidades do aprendizado histórico são levadas em consideração nos livros didáticos e também nos conteúdos inerentes à história das mulheres. Em relação à forma como essas competências são, ou deveriam ser, configuradas nos livros didáticos e à temática das mulheres, discutiremos em seção específica. Para o momento, vale ressaltar que não estamos forçando uma situação quando nos utilizamos de Rüsen para compreender a representação das mulheres nos livros didáticos posto que, como mencionamos em seções anteriores, sua análise, por se tratar de metaconceitos com vistas à propedêutica, não corresponde à uma visão engessada, que se agrega à apenas uma perspectiva histórica, mas que também se estende às mais variadas temáticas. Entretanto, vale a pena questionarmos: qual o papel do livro didático na formação da consciência histórica e no desenvolvimento desta em relação à diminuição da disparidade do gêneros na história?

4. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO E FUNÇÃO

Delimitada a trajetória científica que abriu caminho para os estudos relacionados à temática das mulheres, os documentos que crivam a disciplina de história na Rede Básica de Ensino e a abordagem teórica dão respaldo para compreender como a consciência histórica científica pode ser atrelada ao ensino da disciplina e a temática das mulheres, podemos voltar os olhos unicamente para nosso objeto de estudo, o qual compreende uma ferramenta que compõe o rol daquelas que estão disponíveis para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da história escolar. Essa ferramenta é o livro didático.

Partindo desse pressuposto, vale a pena nos questionarmos acerca do que é o livro didático, qual a sua função na disciplina de história, como é realizada a seleção das obras que compõe o Guia do Livro Didático, quais as coleções que chegam aos alunos, entre outros aspectos. Essa seção tem o intuito de responder esses questionamentos levando em consideração a articulação rüseniana, já que nos pautamos na formação da consciência histórica proveniente de Jörn Rüsen.

Neste sentido, primeiramente nos preocupamos em elucidar o que é esse material didático em termos estruturais e mercadológicos, já que além de possuir função propedêutica também está envolto em questões mercadológicas pelo fato de sua produção ser, no Brasil, uma atividade extremamente lucrativa para as editoras. Após isso, através de documentos que abordam quais coleções são mais distribuídas de acordo com o relatório do Programa Nacional do Livro Didático, dissertamos acerca dos critérios de avaliação aos quais as coleções são submetidas e sobre as informações presentes do Guia que chega aos professores com o intuito de auxiliar na escolha do material para as escolas e quais as premissas que lhes são ressaltadas de acordo com esse Guia.

4.1. O Que é o Livro Didático?

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático

(...) 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. (PNLD, 2014, p. 9)

Logo, de acordo com o PNLD, a função do livro didático extrapola a questão do ensino, chegando a constituir um material de apoio para a formação do próprio professor que o utiliza. Isso porque esse material se modificou através dos anos e, consideramos, principalmente após o rompimento com os paradigmas da história tradicional inaugurado pelas vertentes que trazem a premissa de “nova” para o cenário dos estudos em história (Nova História, Nova História Cultural, por exemplo). Justamente por esse motivo, responder à questão que nomeia essa subseção vai além de caracterizar o livro didático como instrumento para o ensino. Soma-se a isso o fato que sua elaboração envolve toda uma estrutura, questões de mercado editorial e possui uma trajetória histórica.

No que se refere à trajetória histórica desse material, segundo Bittencourt (2008b, p. 478), enfatizar as obras didáticas auxiliam no “destacar [de] seu papel na constituição das disciplinas escolares”. Por esse motivo, a mencionada autora, no artigo *Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura (1810-1910)*, destaca que as obras didáticas possuíram diferentes roupagens conforme o passar dos anos, indo de acordo com a intencionalidade da época em que foram datadas. Neste sentido, ela categoriza em duas “gerações” as obras que compõem os anos de 1810 à 1910.

A primeira delas inicia-se com as obras realizadas diante da chegada da Família Real ao Brasil. A partir de 1827, houve a preocupação com o desenvolvimento de cursos de formação (primeiras letras). Essa geração era marcada por autores que pertenciam à elite intelectual do país e pelo ensino fortemente pautado na moral. A influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Dom Pedro II era forte, de modo que a maioria das obras didáticas que data desse período era escrita por professores ligados

à essas instituições. A autora chama a atenção também para o fato das primeiras obras que conclamam a nacionalidade terem sido oriundas da Escola Militar do Rio de Janeiro, de modo que, com o início das regências (1831-1840) “A Escola Militar foi, então, o lugar institucional responsável pelo aparecimento dos primeiros compêndios dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da ‘nacionalidade’, especialmente história e geografia” (BITTENCOURT, 2008b, p. 481-482). Até então, as obras didáticas eram impressas pela Impressão Régia, que perde seu monopólio em 1822, quando:

(...) teve início a transferência dos encargos editoriais para o setor privado. A Tipografia Nacional continuou publicando obras didáticas em número restrito e editores de origem estrangeira passaram a se ocupar da produção nacional, mas sempre vinculados aos países europeus principalmente. As marcas editoriais francesas, em especial, foram se consolidando em razão de nossa dependência das técnicas de produção e das políticas de importação. (BITTENCOURT, 2008b, p. 482).

Essas editoras optavam pelos autores que fossem ligados ao Colégio Dom Pedro II e à Escola Militar. Logo, o conhecimento propagado pelas páginas desses manuais correspondiam àquele proveniente da elite e era respaldado na produção estrangeira. Relata Bittencourt (2008b) que o IHGB dificilmente barrava as obras dos autores dessas duas instituições pelo fato de suas cadeiras serem, muitas vezes, ocupadas por membros dessas instituições. Neste sentido, a hegemonia do conhecimento era latente, de modo que, dada a influência estrangeira, que estava envolta no ideário de conhecimento à luz positivista, o ensino brasileiro dessa primeira geração também estava marcado por essa perspectiva de história.

A segunda geração, de acordo com a autora, se inicia em 1880, quando houve a preocupação com “as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo” (BITTENCOURT, 2008b, p. 480). Nesse cenário, houve o que a autora supramencionada denominou por crescimento escolar, o que impulsionou a produção de manuais de autores brasileiros não mais preocupados apenas com a educação das elites. Nesse contexto:

As editoras, por seu turno, considerando seu público consumidor, estavam atentas às preferências dos professores. Livros do nível secundário com maior sucesso de venda eram

os provenientes “das aulas” dos professores. O livro *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, se originou das aulas desse professor no Colégio Pedro II e inovava pelos exercícios e atividades pedagógicas ao final de cada capítulo ou “lição”. Para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. A formação do professor, ao ser constituída na prática, no “aprender fazendo” exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes de produzir com sucesso. (BITTENCOURT, 2008b, p. 483).

Assim, o eixo de fabricação dos livros começa a se deslocar do professor para também considerar o aluno, ou seja, além de auxiliar o professor no ensino da disciplina, o livro passa a ser produzido de modo que também seja auxílio para o aluno, e isso incutiu na mudança da linguagem utilizada pelos autores, no uso de ilustrações, na relação ensino e aprendizagem por meio de atividades, na valorização da experiência pedagógica do escritor do livro, entre outros aspectos. Essas mudanças buscavam atender à variedade de realidades que eram acrescidas à educação por meio do crescimento escolar, que englobava alunos de diferentes condições econômicas, e, como salientado por Bittencourt, “agora acrescida por elementos do sexo feminino” (BITTENCOURT, 2008b, p. 484).

Mistura e Caimi (2015) também afirmam que a produção didática brasileira se caracteriza de acordo com o período. Dessa forma, no Império (1822-1889), os livros didáticos, importados da França, passavam o conhecimento de forma positivista, visando a formação de cidadãos obedientes. Na época do primeiro governo de Vargas, (1930-1945), o estado controlava o ensino de forma mais sistêmica, de modo que o ensino de história passa a ser ferramenta do nacionalismo brasileiro incrustada educação. Segundo Bomeny (1999), embora nesse período tivesse à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública intelectuais como Gustavo Capanema, Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Villa-Lobos, entre outros, esse período fora marcado por perseguição aos comunistas e fechamento de escolas nucleares estrangeiras em nome do nacionalismo. Nesta época, segundo Mistura e Caimi (2015), os livros didáticos seguiam as orientações curriculares obrigatórias, já que, segundo Bomeny (1999), data de 1937 a elaboração de

um Plano Nacional de Educação e o “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).

Em relação à aquisição dos livros didáticos concernente a esse período, é importante ressaltar que o que hoje conhecemos por PNLD teve seu início com o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, que visava o aumento da produção didática no país. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) por meio de um decreto de Lei. Essa comissão controlava a produção e circulação dos livros no país. Em 1945 as condições de produção, importação e utilização do livro didático foram consolidadas¹¹.

De 1965 a 1985 (período compreendido pelo Regime Militar), a produção de livros didáticos era marcada pela repressão, controle ideológico e exaltação do nacionalismo, o que terminou por aprofundar o positivismo no ensino de história. Neste contexto, eram exaltados os grandes nomes que privilegiam a ditadura, os livros eram intrinsecamente controlados pelo estado e o aluno era visto como um ser passivo diante do conhecimento.

Em 1966, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) foi criada por meio de um acordo entre o MEC (Ministério da Educação) e a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O objetivo era coordenar a produção, edição e distribuição dos livros, de modo que as verbas adquiridas pelo MEC nesse acordo colaborariam para a continuidade do programa. Em 1970 foi implementado o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais através de recursos do INL. Em 1971 o INL cria o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e esse passa a gerenciar as verbas antes destinadas ao COLTED, resultando no rompimento do convênio MEC e USAID. A partir desse momento, fora instituído que as unidades federadas deveriam contribuir para o Fundo do Livro Didático, o que permitiu que o governo assumisse, em 1976, a compra dos livros para distribuição. Com isso, o INL foi extinto, entrando em seu lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) com a função de executar o Programa do Livro Didático. Porém, os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento

¹¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. In <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 19/07/2016.

da Educação ainda não eram suficientes para a demanda educacional, de modo que muitas escolas municipais não foram atendidas. Em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorpora o PLIDEF e substituiu a FENAME. Data desta época também a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. Em 1985 o PLIDEF deixa de existir e surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa garantiu que a escolha dos livros fosse feita pelos professores, revogou o livro didático descartável, estendeu a oferta de livros para mais séries de alunos e aboliu a participação financeira dos estados para esse fundo¹².

Com a redemocratização, novas propostas curriculares foram implementadas, de modo que novas tendências historiográficas foram incorporadas ao ensino de história e, conseqüentemente, ao livro didático. Neste período, o Estado se tornou o maior comprador de livros didáticos no Brasil e houve a preocupação das editoras com a aceitação de seus livros em relação ao mercado. (MISTURA e CAIMI, 2015).

Em 1992, por motivos orçamentários, a distribuição foi comprometida. Diante disso, em 1993, por meio do FNDE, um fluxo regular de verbas foi estabelecido para aquisição dos livros. Nos anos de 1993 e 1994, o MEC, o FEA e a UNESCO estabelecem critérios para avaliação dos livros. A partir de 1995 houve a universalização da distribuição de livros de forma gradativa e, em 1996, ocorreu o processo de avaliação pedagógica dos livros, que continua até os dias de hoje. Como a FAE fora extinta em 1997, a política de execução do PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. No ano 2000, pela primeira vez, os livros foram entregues anteriormente à sua utilização. Em 2001 o PNLD garantiu o atendimento aos alunos com deficiência¹³.

Tendo por base a trajetória descrita acima, que envolve questões orçamentárias e organizacionais, podemos compreender o porquê a produção, a avaliação, a compra e a distribuição de livros didáticos é motivo de preocupação do poder público. Além das volumosas verbas destinadas a isso,

¹² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. In <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 19/07/2016.

¹³ Idem.

ainda há a preocupação com o tipo de conhecimento impresso em suas páginas.

Assim sendo, analisar os livros didáticos dá subsídios para compreendermos como as considerações acerca da disciplina de história se alteram conforme os anos. Isso porque, de acordo com o que fora estudado até aqui, as obras didáticas, assim como as fontes históricas, possuem ligação direta com a época em que foram produzidas, o que corresponde à matriz de Rüsen no que se refere às carências de orientação, associando-se, dessa forma, às premissas da cultura histórica do período do qual pertencem.

Partindo desse pressuposto, também é possível analisar como é fomentado o pensamento histórico científico nos livros didáticos, assim como a concepção de história presente nesse material de acordo com a época à qual o mesmo pertence. Neste sentido, entender que o processo histórico influi nas obras didáticas auxilia o ensino-aprendizagem de história na medida em que contribui para descomplexificar o livro didático à luz de sua época. E, como mencionado acima, os fundamentos que orientam a matriz de história proposta por Rüsen podem contribuir para que esse objetivo seja alcançado.

Longe de ser um objeto de pesquisa simples, o livro didático, consideramos, possui complexidade de análise diante das perspectivas que o orientam, da forma como seus conteúdos estão organizados, do investimento realizado para sua aquisição por parte do governo, entre outras considerações. Neste sentido, de acordo com Bittencourt (2008a), “para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, [...], torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade” (BITTENCOURT, 2008a, p.301). Além disso, esse material possui critérios de organização e seleção de conteúdos que são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, critérios esses que são avaliados pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). Assim:

A importância do livro didático 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. (BITTENCOURT, 2008a, p. 313)

Em relação ao investimento que o governo promove com a aquisição desse material, segundo dados publicados no site MEC (Ministério da Educação), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destina grandes quantias para a aquisição e distribuição de livros didáticos para as redes públicas de ensino básico. Como exemplo, no ano de 2007 foram investidos R\$ 128,4 milhões em livros didáticos e esse investimento subiu para R\$ 1,1 bilhão em 2011¹⁴. Com isso, gostaríamos de ressaltar que há ainda um mercado editorial que atende uma demanda, sendo esta mais uma consideração a ser levada em conta quando falamos de livros didáticos. De acordo com o relatório de 2015 dos Valores Negociados Para Livros Impressos e MecDaisy do FNDE, mais de 1 bilhão continua sendo investido na obtenção desses materiais. A tabela abaixo demonstra mais precisamente essa consideração acerca do mercado editorial.

Figura 2: Valores Negociados Para Livros Impressos e MecDaisy do FNDE

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS / CADERNO	RS / EXEMPLAR	MecDaisy	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.517.901	2.648.032	16.736.895	23.902.828	16,99%	246	97.166	467.882.808	0,3888	7,61	350.362,80	182.153.141,88
SCIPIONE	2.539.480	605.683	4.971.196	8.116.359	5,77%	194	41.837	146.286.118	0,4299	7,74	127.543,58	62.963.389,73
MODERNA	4.372.828	4.407.370	11.990.496	20.770.694	14,76%	292	71.133	401.268.072	0,3990	7,70	317.642,17	160.341.696,95
FTD	6.153.519	8.575.807	11.592.370	26.321.696	18,71%	370	71.140	466.288.406	0,3936	6,97	288.416,66	183.697.292,61
SARAIVA	2.378.689	2.829.222	13.007.977	18.215.888	12,95%	400	45.540	371.796.761	0,4131	8,43	440.403,05	153.952.559,71
SM	1.350.682	2.979.364	9.010.035	13.340.081	9,48%	174	76.667	232.219.810	0,4099	7,13	206.970,83	95.311.612,46
UDP	0	2.582.118	0	2.582.118	1,84%	8	322.765	39.800.749	0,4099	6,31	0,00	16.301.729,39
DO BRASIL	908.253	969.655	1.261.733	3.139.641	2,23%	100	31.396	64.921.424	0,5380	11,12	54.819,20	34.973.538,99
IBEP	754.864	607.995	4.745.376	6.108.235	4,34%	150	40.722	139.772.236	0,4404	10,08	57.688,46	61.600.359,72
BASE	488.251	556.879	450.147	1.495.277	1,06%	87	17.187	21.615.622	0,7515	10,86	48.507,64	16.283.759,46
POSITIVO	910.479	255.597	1.126.951	2.293.027	1,63%	136	16.846	41.686.455	0,7514	13,66	139.988,95	31.469.568,82
TEXTO	287.962	452.455	2.228.337	2.968.754	2,11%	130	22.837	57.059.109	0,7230	13,89	108.042,52	41.344.398,76
MACMILLAN	0	0	5.724.701	5.724.701	4,07%	12	477.058	97.549.747	0,3905	6,65	40.353,39	38.085.112,75
ESCALA	650.423	92.118	1.150.800	1.893.341	1,35%	122	15.519	33.505.753	0,7900	13,98	91.023,82	26.553.600,65
AJS	393	32.495	2.708.193	2.741.081	1,95%	34	80.620	56.996.672	0,6320	13,14	82.759,06	36.098.215,55
PEARSON	38.102	0	98.222	136.324	0,10%	22	6.197	2.244.202	1,0300	16,96	24.020,00	2.335.477,96
TERRA SUL	0	11.080	0	11.080	0,01%	8	1.385	128.009	1,4530	16,78	0,00	185.931,03
ZAPT	44.735	0	0	44.735	0,03%	6	7.456	724.361	1,5000	24,29	0,00	1.086.541,50
GRAFSET	26.623	0	0	26.623	0,02%	10	2.662	272.137	1,5700	16,04	0,00	427.165,35
SARANDI	20.766	0	0	20.766	0,01%	16	1.298	326.941	1,8500	29,13	0,00	604.819,94
DIMENSÃO	4.482	0	0	4.482	0,003%	21	213	52.799	2,2594	26,61	0,00	119.275,39
ESFERA	4.511	0	0	4.511	0,003%	2	2.256	54.294	1,5120	18,19	0,00	82.074,43
IÊ	1.159	0	0	1.159	0,001%	2	580	11.610	2,1645	21,68	0,00	25.122,97
CCS	0	0	66.396	66.396	0,05%	6	11.066	1.250.453	1,0500	19,77	25.676,00	1.338.547,79
IMPERIAL	0	0	259.107	259.107	0,18%	2	129.554	6.760.038	0,4689	12,23	12.115,91	3.181.521,80
PAX	0	0	493.090	493.090	0,35%	2	246.545	12.616.545	0,4510	11,54	12.031,92	5.701.787,32
TOTAL	25.454.102	27.605.870	87.622.022	140.681.994	100%	2.552	55.126	2.663.091.128	0,4342	8,22	2.428.366	1.156.218.243

Extraído de: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e MacDaisy. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

¹⁴ Assessoria de comunicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Governo Investe 1,1 Bilhão na Aquisição de Livros Didáticos**. Publicado em 04 de outubro 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19131:governo-investe-r-11-bilhao-na-aquisicao-de-livros-didaticos&catid=211&Itemid=164 Acesso em 26/06/2015.

Cabe ainda ressaltar que, atualmente, a distribuição dos livros didáticos para as escolas brasileiras é coordenada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – antigo Instituto Nacional do Livro surgido em 1929. No ano de 1996, como ressaltado anteriormente, o PNLD foi submetido à avaliação de conteúdos pedagógicos do MEC com a premissa de que “os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo fossem excluídos do Guia do Livro Didático”¹⁵. E esse critério de análise perdura atualmente juntamente com mais um rol de critérios avaliativos, de modo que os livros didáticos devem seguir as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre esses critérios discorreremos mais assiduamente no decorrer da próxima seção.

4.2. A Avaliação e Caracterização das Três Coleções Mais Distribuídas em 2015

Para que as coleções sejam apresentadas aos professores, a Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) organiza o Guia do Livro Didático, um material que possui a função de resumir as coleções aprovadas para distribuição pelo PNLD. Nesse Guia há uma série de indicadores sobre os quais cada coleção inscrita e aprovada fora avaliada, de modo que analisar a forma pela qual as coleções foram dispostas no Guia do Livro Didático de 2015 contribuiu para que pudéssemos ter uma noção das informações que chegam às escolas através dele. A importância de se analisar esse guia reside no fato que esse material é o que chega aos professores, que através dos resumos descritivos que compõe o material, com o intuito de auxiliá-los na escolha das coleções que irão utilizar, devendo ser realizada de acordo com a realidade dos seus alunos. Logo, esse material possui a função auxiliar para a escolha dos livros didáticos. Neste sentido, consideramos a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático como uma etapa importante no processo de escolha da coleção. Por isso, a nossa atenção aqui recai na avaliação e na caracterização geral das três obras mais distribuídas, para então discorrermos

¹⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 26/07/2015.

rapidamente sobre como essas três obras estão colocadas pelo Guia e quais os aspectos que nos chamaram a atenção na descrição dessas obras, para em momento posterior nos atermos ao conteúdo delas.

Como mencionado na seção anterior, os primeiros manuais didáticos utilizados para disseminação dos conteúdos de história de forma sistêmica e que adentraram o território escolar em grande escala correspondem àqueles produzidos por Langlois e Seignobos. No entanto, assim como houve modificações nas formas de pesquisa, estudos e produções historiográficas, modificaram-se também as obras destinadas ao ensino de história à nível escolar. Além disso, vale ressaltar novamente que, no Brasil, a produção de material didático possui grande demanda mercadológica ao mesmo passo que, por esse material constituir um alicerce do ensino de história, a profissionalização de sua produção também denota interferência em relação aos conteúdos impressos em suas páginas.

Neste sentido, vários são os autores que possuem o objeto de pesquisa focado nos livros didáticos, e dadas as particularidades que o material didático possui, segundo Oliveira (2012):

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. (OLIVEIRA, 2012, p. 24)

De acordo com a autora supramencionada, nem sempre as partes que compõe o livro didático (imagens, textos, atividades, oficinas, etc.) são elaboradas pelo mesmo profissional, podendo esse método interferir ou não nas obras. Uma particularidade em relação à profissionalização da produção dos livros didáticos fora identificada nos livros da obra *História Crítica*, de Mário Furley Schmidt, ressaltada no artigo *O Saber Histórico Escolar Sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História*, de Cristiani Baretta da Silva. Diferentemente do que ocorre com a profissionalização da produção das obras didáticas, esse professor optou por ele mesmo selecionar as imagens que comporiam a obra. Essa profissionalização da produção

constitui uma etapa importante, pois o livro didático, ao final de sua produção, é um todo: que será recebido pelos alunos e idealizado por estes como material para o ensino dirigido. Além disso, como nas *competências* salientadas por Rösen (2011) as imagens, os textos de apoio, as atividades, entre outros aspectos do livro, são levados em consideração. O fato dessas etapas serem elaboradas por diferentes comissões de profissionais, pode ocasionar rugas quando se analisa o conteúdo de forma conjunta. Sob essa premissa, discorreremos na próxima seção.

Franco (1982), que analisou os livros didáticos de história em busca do “tratamento dado ao ‘povo’ e à ‘violência’, em movimentos insurrecionais do Período Regencial” (FRANCO, 1982, p. 36), realizou uma série de indagações acerca dos livros didáticos de história que subsidiavam o ensino da disciplina nessa época. Embora o trabalho de Franco tenha sido realizado em 1982 e a conjuntura que orientava a produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos tenha se alterado desde essa mencionada época, é notório que muitas das considerações levantadas pela autora são importantes para a análise dos livros didáticos ainda nos dias de hoje. Por exemplo, Franco (1982) destaca que os livros didáticos além de mercadorias destinadas a um ramo lucrativo do mercado editorial (situação que persiste até a atualidade), compõe também um artifício cultural, e essa afirmativa da autora continua como importante atenuante atualmente face ao papel que os livros didáticos cumprem como elementos disseminadores da cultura histórica escolar. Diante dessa perspectiva, ressalta ainda que dentre “concessões, artifícios e tantos outros mecanismos utilizados para chegar à liderança do mercado representam [...] um dos fatores a concorrerem que nem sempre os livros mais vendidos [...] sejam os melhores” (FRANCO, 1982, p. 19).

Em sua análise, Franco (1982) ressaltou ainda que:

No que diz respeito aos aspectos sociais a serem valorizados nos livros didáticos, explode “a antiga canção” basicamente contida no Decreto-Lei 8.460/45, já referido e que tem vigência legal até hoje, uma vez que não foi revogado. É a palavra de ordem contra a utilização de argumentos que despertam ou alimentem a oposição e a luta entre as classes sociais e raças; que inspirem desamor à virtude, à escola, às instituições nacionais, à família e ao professor; e, principalmente, que contenham, de modo explícito ou implícito, pregações

ideológicas contra o regime político adotado pela Nação.
(FRANCO, 1982, p. 22)

Vale ressaltar que a conjuntura a partir da qual Franco escreveu estava assolada pelo Regime Militar. Porém, mesmo sob essas circunstâncias, Franco (1982) propôs, em seu trabalho, que os professores optassem pelos livros que “possibilitem, por parte do aluno, a compreensão da importância e do significado de seu próprio papel histórico” (FRANCO, 1982, p. 25), para que estes pudessem ter a consciência de que são sujeitos históricos. E essa assertiva é também conclamada por Rüsen no que se refere à orientação no tempo por meio da consciência histórica, pois alude ao ideário de sujeito histórico à medida em que, segundo o autor, essa consciência é um dos seus âmagos.

No entanto, vale ressaltar que até que os livros cheguem aos professores e alunos, que são os “consumidores” desse produto tão lucrativo às editoras (tal como pode ser observado na tabela presente na primeira parte dessa seção), percorre-se uma série de etapas para consolidação desse material. Sobre isso, Oliveira (2012) sintetiza os processos em uma tabela que analisamos, na qual as etapas de funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são explicitadas e resumidas de forma, consideramos, contundente.

De acordo com a autora, a etapa de adesão, realizada e pela qual são responsáveis as Redes de Ensino Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, inicia o processo de funcionamento do PNLD, sendo procedida pelos editais, que são lançados para que os interessados tomem conhecimento e iniciem sua produção de acordo com as normativas estabelecidas. As inscrições das editoras para concorrer ao edital ocorrem dentro dos prazos estabelecidos por estes. A quarta etapa, composta por dois procedimentos, triagem/avaliação, é a que confirma se as obras atendem às exigências estabelecidas no edital e avalia minuciosamente os livros inscritos, para que se possa compor o Guia dos Livros Didáticos, o qual chega aos professores para que seja realizada a escolha daqueles que mais se adequam à realidade dos alunos. Feita a escolha, a sétima etapa de funcionamento do PNLD é o pedido das coleções escolhidas pelos professores, realizada via internet, para que seja feita a

aquisição das obras pela negociação com as editoras. Somente após esse processo que a fabricação dos livros se inicia e é intermediada pela análise da qualidade física da produção. Depois disso, é realizada a distribuição dos livros, feita diretamente da editora para as escolas. Só então que os livros chegam aos seus consumidores (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

No entanto, nosso interesse de pesquisa não recai sobre a perspectiva mercadológica do livro didático. Aqui, pretendemos analisar os critérios de avaliação do PNLD de 2015, a partir dos quais as obras que analisamos estão listadas. Para tanto, utilizaremos o Guia de Livros Didáticos como fonte para analisar aos crivos avaliativos e apresentação das obras ao professor.

Na apresentação do presente documento foi ressaltado o papel do professor na escolha dos livros, pois, segundo o Guia, a experiência dos professores “é o principal fator de orientação na escolha das obras” (PNLD, 2014, p. 7). A introdução do Guia delimita os conteúdos pertinentes a cada seção do material. Em relação à primeira seção, o Guia demarca as discussões em torno do Ensino Médio, as quais correspondem:

[...] a criação de oportunidades de integração ao ensino profissional; a introdução da avaliação por escala e de novos mecanismos de acesso ao ensino superior público – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –; a reestruturação dos currículos em torno de uma perspectiva multidisciplinar e a integração da cultura geral com o mundo do trabalho. (PNLD, 2014, p. 9)

Logo, diferentemente dos critérios com os quais Franco (1982) se deparou quando empreendeu sua análise acerca dos livros didáticos, os critérios atuais possuem perspectivas ampliadas face à roupagem que o Ensino Médio assume na atualidade. Atualmente, esses critérios obedecem à duas premissas: a comum, retirada da legislação brasileira acerca do ensino escolar; e a específica a cada componente curricular, que varia de acordo com as disciplinas. Para esta proposta nos interessam os critérios específicos para a disciplina de história, apresentados na imagem abaixo.

Figura 3: Critérios Específicos Para a Disciplina de História

PARA O LIVRO DO ALUNO

- Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem.
- Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.
- Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania.
- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.
- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas.
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento.

Extraído de: Guia do Livro Didático, PNLD, 2014, p. 12. Critérios Específicos da História Para a Avaliação dos Livros Didáticos do Ensino Médio.

Além desses critérios gerais para a disciplina de história, o material impresso conta ainda com mais uma etapa de avaliação, a qual conta com “40 indicadores em forma de questão, distribuídos em cinco blocos temáticos: Manual do Professor, Componente curricular História, Proposta pedagógica, Formação cidadã e Projeto gráfico-editorial” (PNLD, 2014, p. 13). Dentre esses quarenta indicadores, retiramos aqueles que se aproximam da nossa análise por irem ao encontro das premissas rüsenianas. São estes os critérios 12, 16, 17 e 24, para os quais:

Critério 12: Apresentação de diferentes experiências históricas das sociedades que levem à compreensão das situações reais da vida cotidiana do aluno e do seu tempo; e que orientem o aluno a pensar historicamente. [...] Critério 16: Ausência de compreensão do conhecimento histórico como verdade absoluta, de estereótipos e caricaturas, ou de simplificações explicativas. [...] Critério 17: Construção ou aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança,

diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa. (Indicar que conceitos recebem um melhor tratamento). [...] Critério 24: Possibilidades de desenvolvimento de habilidades que promovam: - a autonomia do pensamento; - o raciocínio crítico; - a capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados. (PNLD, 2014, p. 130-132)

Os critérios 12 e 24 se assemelham com a *competência da orientação* proposta por Rösen. Os 16 e 17, vão ao encontro da *competência da experiência* e da *interpretação*. Mais detalhes sobre a forma como essas competências devem ser apresentadas nos livros didáticos, segundo o autor, serão melhor delimitadas na seção posterior.

Das 21 coleções inscritas para avaliação, 19 foram aprovadas. Das 19, selecionamos as três mais distribuídas para analisar, primeiramente, como o Guia as apresenta, em busca de informações acerca de quais foram os argumentos do mencionado documento para a aprovação dessas obras. Feito isso, procuramos identificar, em seção específica, se possuíam alguma similaridade com os princípios de Rösen sobre a funcionalidade do livro didático por meio da análise dos conteúdos dessas coleções. Além disso, como nos preocupamos com a questão de como a temática das mulheres enquanto sujeitos históricos está consubstanciada nesses materiais, dedicamos a esse assunto uma seção específica dada a particularidade desse conteúdo nos manuais analisados.

A primeira dessas três coleções, *História Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, editora FDT, segundo o PNDL, enfatiza a abordagem política econômica. A organização dos conteúdos ocorre de forma cronológica linear, na qual a história geral e do Brasil se intercalam e a multiplicidade de visões acerca do processo histórico se empreende. Aspectos metodológicos, do ensino e da aprendizagem são, segundo o Guia, abordados no Manual do Professor. A “presença da mulher em diferentes momentos da história” e a abertura de cada volume com “diálogo com o aluno sobre a importância do estudo da história” foram dois elementos que nos chamaram atenção na descrição dessa obra pelo Guia. (PNLD, 2014, p. 78-83)

A segunda, *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva, segundo o Guia, organiza seus conteúdos cronologicamente,

intercalando aspectos históricos da Europa, América, África, Ásia e Brasil. O manual do professor salienta os pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos da história, a Lei nº 10.639¹⁶ é cumprida, a concepção de multiplicidade das formas de análise em história é contemplada, assim como a utilização de imagens como fomentadoras do pensamento histórico científico. De acordo com o Guia, há, nessa coleção, ênfase na abordagem social e político-econômica. (PNLD, 2014, p. 68-72)

A última coleção que selecionamos, *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, editora Moderna, ordena-se, segundo o Guia, cronológica e evolutivamente. O Manual do Professor procura ressaltar o conhecimento histórico como formação ética, focando na perspectiva da consciência dos problemas sociais. A abordagem recai sob os eixos sociais, políticos e econômicos. A Lei 10.639 é cumprida posto que a coleção apresenta conteúdos relativos à História e Cultura dos povos Afrodescendentes, embora o próprio Guia indique que esse conteúdo se apresenta de acordo com a relação com a História do Brasil. Há o destaque de que a história está sujeita à modificação, não incorporando à ela caráter estático. “O papel da mulher, em especial, é realçado como agente da história no decorrer dos diferentes períodos históricos”, segundo o Guia. O material visual compreende uma gama de possibilidades de análise embora o Guia aponte algumas incoerências nas legendas. (PNLD, 2014, p. 118-123).

Apresentadas as coleções que analisamos, na próxima seção, catalogamos a pesquisa teórica e empírica acerca dessas obras. Nos focamos nos pressupostos que Rüsen delimita em *O Livro Didático Ideal*, onde as competências da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação* coordenam a consciência histórica, devendo, segundo o autor, estar presentes nos livros didáticos. Para tanto, nos utilizamos de fontes provenientes do próprio autor supramencionado, assim como de produções acadêmicas que privilegiam a visão de Rüsen acerca do livro didático de história e sua influência no processo de aprendizagem da disciplina, de acordo com a construção da consciência

¹⁶ Sobre essa Lei, Duarte menciona que “(...) foi um passo determinante porque sinalizou a tomada de posição mais incisiva por parte do governo federal, na medida em que determinava as escolas trabalharem a História da África e da cultura africana e afro-brasileira” (DUARTE, 2015, p. 57).

histórica. Dessas produções, enfatizaremos a de Medeiros (2005) e a de Oliveira (2012) pelo fato de ambas terem percorrido o mesmo âmbito de pesquisa que pretendemos nessa dissertação.

5. AS COMPETÊNCIAS DA CONCIÊNCIA HISTÓRICA NAS COLEÇÕES ANALISADAS

Discorridos os aspectos que circundam tanto a orientação teórica rüseniana quanto a questão dos livros didáticos, cabe-nos, agora, empreender meios para compreender empiricamente se as coleções mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio fomentam a formação da consciência histórica e de que modo, assim como se a temática das mulheres é tratada de acordo com essa perspectiva. Logo, Além dos critérios estabelecidos pelo PNLD, essa premissa abre caminho para que se afirme que o livro didático possui uma funcionalidade que ultrapassa os critérios estabelecidos pelos documentos que o norteiam. Não se trata, no entanto, de endeusar esse material, mas de compreender que, como instrumento norteador para os alunos, o livro didático possui função propedêutica na formação do aluno.

De acordo com Salles (2014), o Livro Didático faz parte da cultura escolar posto que populariza o conhecimento histórico entre os alunos. Para Rüsen (2011), a função do livro didático consiste em dar as coordenadas para que o aluno possa pensar historicamente, de acordo com os meandros da consciência histórica. Deste pensar historicamente, o resultado deve ser uma *práxis vital*, conceito delimitado por Rüsen (2014) como resultante da percepção, interpretação, orientação e finalidade. Assim sendo, o livro didático, enquanto um dos instrumentos da consolidação da cultura escolar e histórica, deve preludiar uma orientação em busca da *práxis vital*, constituindo um quadro histórico, no qual o conteúdo que ele carrega oriente os alunos nas premissas da consciência histórica universalizada, voltada para o aprendizado histórico.

Além disso, Rüsen (2007b), delinea o livro didático como ferramenta que permite que o conhecimento em história seja dirigido. Se para ele o ensino

de história recai na formação da consciência histórica, o instrumental do livro didático deve conter premissas que fomentem essa formação dirigida.

Segundo Rüsen (2011), em *O Livro Didático Ideal*¹⁷, além da função para o ensino, o livro didático de história permite que os conhecimentos inerentes dos historiadores cheguem ao maior número de pessoas possíveis, elaborando, consideramos, uma contínua atualização sobre as carências de orientação que envolvem o presente, daí a necessidade de explorarmos, na seção dois, as premissas da historiografia. Além disso, de acordo com o autor, os livros didáticos são fontes que permitem análise da conjuntura política de seu país de origem. Em relação ao Brasil, onde maior comprador de livros didáticos é o governo, essa afirmativa de Rüsen (2011) se fortalece à medida que os critérios para avaliação das coleções didáticas são divulgados em editais anteriormente ao processo de compra, o que termina por orientar mais assiduamente o ensino de história impresso nessas páginas.

Para Rüsen (2011), em resumo, a função do livro didático de história se entrelaça com a formação da consciência histórica na medida em que busca desenvolver as dimensões (ou competências) da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação*. Como discorreremos assiduamente acerca das premissas rüsenianas para os livros didáticos na seção posterior, nos atemos, aqui, ao fato de que essa funcionalidade atribuída por Rüsen (2011; 2007b) ao livro didático delineia uma função propedêutica, ou seja, uma função de ensinamento introdutório necessário para o desenvolvimento da consciência histórica.

Tendo por base esse objetivo, na primeira parte dessa seção utilizamos do método de Rüsen em busca de como cada competência da consciência histórica está consubstanciada nos livros didáticos mais distribuídos. Para tanto, analisamos livro por livro à luz de cada uma das competências, relatando os resultados em quadros elaborados por nós e que estão presentes no apêndice dessa dissertação, totalizando 81 quadros temáticos. Para cada competência, destinamos uma subseção explicativa, onde estão relatadas as análises dos resultados dos quadros construídos.

¹⁷ Artigo incluído na obra *Jörn Rüsen e o Ensino de História*.

Conforme fomos realizando as análises, buscamos identificar como essas competências se empreendem, de forma mais assídua, nos conteúdos relacionados à temática das mulheres, ou seja, se essa temática está orientada para a formação da consciência histórica ou não. No entanto, esse objetivo foi mais dificultoso do que o anterior, pois embora os conteúdos inerentes às mulheres sejam mais restritos, eles estão elencados de uma forma que não segue a perspectiva dos demais conteúdos abordados nas coleções e nem se elencam de maneira que fomente a construção da consciência histórica. Isso porque a simplicidade com que são tratados dificultam a identificação das competências, isso quando não ocorrem completamente dissociados delas. Por esse motivo, destacamos essa análise de forma mais enfática na seção seis.

Neste sentido, vale ressaltar que empreendemos uma análise que engloba todos os conteúdos dos livros e, concomitantemente, a história das mulheres.

5.1. O Livro Didático Ideal e as Competências da Consciência Histórica

Para Rüsen (2011), os estudos focados nos livros didáticos de história possuem importância diante da ferramenta que esse elemento representa para a aprendizagem de história. Neste sentido, a avaliação da consciência histórica é a peça chave para a análise dos livros didáticos, de modo que em seu artigo *O Livro Didático Ideal* ele discorre amplamente sobre isso, subsidiando e fundamentando o papel de disseminador da cultura histórica escolar, como ressaltado por Oliveira e Oliveira (2014), assim como a função propedêutica que possui.

De acordo com o posicionamento de Rüsen, a funcionalidade dos manuais de ensino da disciplina de história está associada com a construção da consciência histórica do seu público. Sobre a consciência histórica, ele destaca que:

A consciência histórica é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica. Pode-se descrever suas operações mentais mais importantes e, também, pode-se levar em consideração suas funções na vida prática antes de todas

as divergências políticas que se podem argumentar sobre o alcance e a direção de sua realização. Neste sentido, também se pode discorrer com argumentos válidos em um amplo consenso sobre o que deveriam saber os alunos para se considerar que foi alcançada uma aprendizagem histórica satisfatória.

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. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 112)

Logo, é importante levarmos em consideração que consciência histórica compreende um processo que nos permite, através dos conhecimentos apreendidos por meio da experiência e da interpretação, “[...] tanto resgatar estes procedimentos como aplicá-la a novos *insights*”, pois “[...] Registramos cada fato individual, guardando dele a essência. De posse dessa informação e da capacidade de requisitá-la em uma situação distinta, agimos modificando a natureza e a nós mesmos” (MEDEIROS, 2005, p. 73). Neste sentido, nota-se que o autor atrela à história uma funcionalidade dinâmica, que não condiz com realidades de ensino escolar que não se componham calcadas no âmbito da cultura histórica.

Logo, voltando essa perspectiva para o ensino de histórica, segundo Peter Lee (2002, p. 4 *Apud* MEDEIROS, 2005, p. 80):

Para Rüsen, a educação histórica é parte de uma ideia muito mais abrangente de consciência histórica. Nas escolas, os estudantes estudam história. Ou seja, eles aprendem maneiras de pensar sobre o passado que (assim se espera) os ajudarão a orientarem-se no tempo, trazendo o passado, presente e futuro para dentro de uma relação que os possibilite lidar com o viver de suas vidas como seres temporais. Resumindo, a história da escola deveria desenvolver consciência histórica.

Por concordarmos com essas perspectivas, consideramos que a consciência histórica orienta as carências da vida prática presente, perpassando os caminhos ressaltados por Rüsen para tal prerrogativa, de modo que para que ocorra a aprendizagem histórica de fato, certas dimensões devem ser apreendidas. São estas a *experiência* (caráter empírico, experiencial, apresentativo), a *interpretação* (caráter teórico, compreensão, possibilidade de atrelamento do ocorrido seu reflexo na atualidade) e

orientação (caráter prático, resolução da carência de orientação), que respaldam o conceito de competência narrativa, salientada pelo autor como intrinsecamente ligada à aprendizagem histórica. Assim:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. *A competência interpretativa* consiste em saber interpretar o que temos percebido como passo em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema dessa conexão). Finalmente, *a competência de orientação* 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. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS p. 114)

Neste sentido, dentro dos critérios de *experiência*, *interpretação* e *orientação* analisamos as três coleções mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio em 2015 tendo como parâmetro de análise as considerações de Rüsen acerca do livro didático. Para tanto, retomamos a discussão levantada nas seções anteriores, colocando-as empiricamente sob os livros didáticos selecionados no desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, para facilitar a leitura do texto, utilizamos siglas para citar as coleções analisadas e subdividimos essa seção em três partes. Para a coleção *História Sociedade e Cidadania*, utilizamos LD1 (Livro Didático 1); *História Global – Brasil e Geral*, LD2 (Livro Didático 2); e para *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, LD3 (Livro Didático 3)¹⁸.

O primeiro subtítulo focalizará os aspectos pertinentes à competência da *experiência*, delimitando o que essa competência representa, assim como quais aspectos dela pudemos identificar nos livros didáticos. A segunda

¹⁸ Gostaríamos de ressaltar que utilizamos os volumes únicos das coleções LD1 dividindo-o em seriações de acordo com a divisão apontada pelo PNLD que lista essas coleções. Em virtude do contato estabelecido com as editoras FTD (coleção LD1) e Saraiva (Coleção LD2), coleção LD1 foi cedida e enviada pela editora FTD, enquanto a segunda coleção fora adquirida pelo site Mercado Livre. A coleção LD3 estava disponível do Laboratório do Colegiado do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí e foi emprestada para que pudéssemos desenvolver a pesquisa.

competência, a da *interpretação*, foi analisada em subtítulo subsequente, fechando a análise na terceira competência, que compreende a *orientação*.

5.1.1. *Competência da Experiência*

Diante do que fora analisado até aqui, iniciando pela competência da *experiência*, que, resumidamente, pode ser identificada quando “na narrativa é possível visualizar os elementos da experiência histórica remetendo aos conteúdos históricos” (OLIVEIRA, 2012, p. 66), Rüsen, no artigo *O Livro Didático Ideal*, se utiliza de três critérios para melhor caracterizar essa dimensão. O primeiro deles pode ser identificado nas imagens, mapas e exemplos de documentos históricos e a relação desses elementos com os textos explicativos presentes nas obras didáticas. O segundo critério compreende a relação entre economia, sociedade, política e cultura com o “nível temporal das mudanças ao longo prazo, no nível das estruturas, e às mudanças em curto prazo, no nível dos acontecimentos”. E o terceiro elemento de análise consiste em demonstrar que o mesmo fato histórico pode ser percebido de forma diferente pelos mais variados sujeitos históricos envolvidos. (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

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. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS p. 119)

Neste contexto de apresentação do passado, as imagens, segundo Rüsen, podem ser independentes do texto e fomentar seu substrato de fonte histórica, fugindo da normativa de mera ilustração, despertando nos alunos o “desafio de uma compreensão interpretativa” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 120). Consideramos que a utilização das imagens como fomento à consciência histórica coincide com a prerrogativa de contemplar, nos estudos em história, uma maior variedade de fontes, premissa que se introduziu na cientificação da história como abordado na seção dois. Os mapas

e esboços, por ilustrarem a “dimensão espacial dos processos históricos” são considerados importantes pelo autor pelo fato de contribuir com a percepção de modificações no decorrer do tempo. Os textos, por sua vez, possuem a função de informar acerca do conteúdo a ser tratado, não alongando-se demasiadamente na apresentação do conteúdo e, na visão do autor, “[...] tampouco devem ser tão curtos de modo a não transmitir uma ideia real das circunstâncias [...]” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 121). Consideramos que também não devem possuir uma linguagem de difícil acesso ao aluno, posto que isso dificultaria o entendimento.

Outros elementos que se encontram presentes nos livros didáticos são os gráficos e tabelas. Eles, em um primeiro momento, buscam otimizar o entendimento do aluno acerca da temática que abordam em conjunto com a do capítulo. Porém, nos gráficos e tabelas que encontramos na coleção LD1, notamos a carência de explicação descritiva sobre alguns deles. Embora não consideremos que isso prejudique o entendimento do aluno, avaliamos que atividades que englobem a análise de gráficos e tabelas podem colaborar para que o aluno se familiarize com esse tipo de catalogação de dados, assim como também colabora para que se tenha em mente que quando se trata de história, números e estatísticas são elementos que possuem importância quando associados ao contexto analisado.

Na coleção LD1, apenas alguns gráficos e tabelas possuíam atividades que estimulavam o aluno à interpretação, os demais não estavam explicados, servindo mais para ilustração desprovida de significado do que para fortalecimento da compreensão do conteúdo. Outros, no entanto, fortaleciam o conteúdo à medida que traziam comparações entre as mudanças no decorrer dos anos (como é o caso dos gráficos que tratam sobre a inflação no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva). Nos livros da coleção LD2, esse recurso é menos utilizado. Além disso, há a predominância de tabelas e detrimento de gráficos. Porém, quando se utiliza desse recurso, atividades que sugerem interpretação dos dados explanados acompanham a tabela são necessárias para que haja o fomento e a familiarização do alunado com esse tipo de catalogação, dando indícios de que podem ser realizadas associações e dissociações desses dados com o

conteúdo tratado na temática. Em relação à coleção LD3, também é menor a utilização de dados expostos em gráficos e tabelas. Nesta coleção, esse tipo de catalogação é mais preponderante em *boxes*, estando à parte do texto de apoio. Poucas são as atividades que acompanham esse recurso didático, o que não fomenta a interpretação dos mesmos.

Em relação à apresentação, a coleção LD1 (a qual, voltamos a insistir, analisamos o volume único), possui cerca de 915 imagens, a coleção LD2 possui 505 imagens, e a LD3, 618, como pode ser observado nos quadros A1, A9, A17, B1, B9, B17, C1, C9 e C17 em apêndice. Caracterizamos como imagens elementos iconográficos em geral. No que se refere aos documentos históricos, subdividimo-los em documentos escritos consideramos textos históricos (como cartas datadas, documentos jurídicos, entre outros que são oriundos da época tratada no capítulo em análise), e comentários de historiadores, trechos de revistas, livros, jornais e sites, e demais materiais referenciados. Para analisar esse diversificado rol de informações acerca de documentos históricos, optamos por descrever, de forma geral, como eles se aproximam ou destoam dos princípios que Rüsen lhes atribui.

Em relação às imagens, Rüsen (2011) delimita, como já mencionado, que sejam independentes dos textos e que fomentem o substrato de fonte histórica. Na coleção LD1, a seção “Imagem Como Fonte” cumpre bem o papel de ressaltar, como a denominação do *box* já pressupõe, a imagem como fonte histórica. Porém, algumas questões que lhes são atreladas não permitem que o aluno as responda argumentativamente munido apenas daquilo que percebe acerca da imagem e dos demais conteúdos presentes no capítulo, pois a exigência extrapola o conteúdo que lhe fora apresentado, exigindo do aluno conhecimento de outras áreas, tais como a arte, por exemplo. Isso, por um lado fomenta a interdisciplinaridade, mas por outro compromete a comprovação de hipóteses que se solicita que sejam levantadas, ficando para que o professor, por meio da informação que possui em seu livro e de sua capacidade formativa, esclareça aos alunos as respostas corretas acerca das hipóteses levantadas. Esse fato, consideramos, colabora para o elo entre professor, aluno e livro didático. Porém, torna o aluno dependente exclusivamente do professor na comprovação das suas hipóteses acerca da imagem como fonte.

No tocante às imagens que acompanham os textos explicativos, muitas delas, embora independentes do conteúdo do texto, são ilustrativas se levarmos em consideração todo arcabouço que Rüsen delinea para construção da consciência histórica e o papel das imagens nessa construção, e isso é uma característica presente nas três coleções analisadas. Por exemplo, no que se refere à coleção LD1, as imagens que estão mais presentes no livro do primeiro ano são achados arqueológicos, obras de arte, esculturas, xilogravuras, entre outras, que se inclinam apenas para a perspectiva dos “vencedores”, dos “grandes homens”, ou seja, para a perspectiva de hegemonia cultural de uma determinada “elite” de cada período. Poucas imagens das culturas que foram “vencidas” nos processos de invasões são demonstradas, seja porque não há como demonstrá-las, seja porque não se teve essa preocupação. Em relação às imagens presentes no livro destinado ao segundo ano, estão mais presentes quadros que retratam as épocas, fotografias de sítios arqueológicos, fotografias das épocas abordadas e da atualidade e de algumas esculturas. No livro do terceiro ano, fotografias e charges são as imagens mais encontradas. Com isso, notamos que conforme avança a seriação dos livros, o uso de certas imagens vai diminuindo, tais como das esculturas e dos quadros.

Na coleção LD2, grande parte das imagens cumprem função ilustrativa, posto que poucas são abordadas no caráter de fonte histórica. Levando em consideração os três volumes da coleção, quase não há atividades que compreendam análise de imagem em concomitância com o conteúdo explanado no capítulo onde essa se encontra. No livro destinado ao primeiro ano, há a predominância de imagens de achados arqueológicos, quadros datados de épocas posteriores às em estudo nos capítulos que compõe o livro, mas que possuem a intencionalidade de retratar o período estudado, há fotografias de monumentos históricos, entre outros. Diante disso, reforça-se o que fora identificado na coleção LD1, ou seja, aspectos culturais dos “vencedores” continuam preponderantes. No do segundo ano, a maioria das imagens são quadros. Identificamos também o uso de algumas charges. No do terceiro ano, os quadros dividem espaço com fotografias e charges. E

novamente há a diminuição do uso de quadros conforme se avança temporalmente.

Na coleção LD3 atividades que fomentam o substrato de fonte histórica das imagens abordadas são utilizadas ao lado delas, o que possibilita que o aluno estabeleça uma relação entre a imagem e o conteúdo do capítulo. No livro destinado ao primeiro ano é grande o número de fotografias de monumentos históricos e de sítios arqueológicos. Também é grande a quantidade de imagens de achados arqueológicos e quadros. As charges, embora sejam pouco utilizadas, estão presentes. No do segundo ano, quadros tem espaço privilegiado, seguidos pelas fotografias, charges, tirinhas, entre outras. No do terceiro ano, fotografias possuem mais destaque, seguidas pelas charges e por cartazes, capas de revistas, xilogravuras datadas das temporalidades estudadas no livro. Novamente, o uso de quadros diminui conforme se avança temporalmente. No entanto, a diferença dessa coleção em relação às demais é que a fotografia é um elemento mais explorado se levarmos em consideração os três livros que compõe a coleção.

Sobre essa perspectiva, vale a pena ressaltar que no que se refere às considerações de Rüsen sobre a importância das imagens, apenas a coleção LD1 se sobressai em relação às outras duas, pois nessas últimas observamos carências de independência das imagens em relação ao texto de apoio, perpetuando esse recurso como meio meramente ilustrativo e consolidando essa premissa quando não se atrela às imagens atividades que ressaltem sua importância como substrato histórico, perspectiva que não se repete na coleção LD1 graças ao *box* “Imagem Como Fonte”.

Em relação aos mapas presentes na coleção LD1, são poucos os que procuram fomentar o caráter de mudanças ou permanências em relação ao espaço geográfico no decorrer do tempo, e essa característica se repete na coleção LD3. A grande maioria dos mapas se preocupa com a demonstração de onde o evento estudado no capítulo estava acontecendo em relação apenas à posição geográfica. Identificamos também, no capítulo três do livro do primeiro ano e nos capítulos quatro e seis do livro do segundo ano da coleção LD1, a ausência de legenda em alguns dos mapas, o que consideramos uma falha ao passo em que dificulta do entendimento acerca do que se quer

demonstrar com o uso desse artifício. Porém, nas demais coleções que analisamos, notamos que a ausência de legendas em alguns mapas é uma característica que se repete, de modo que algumas vezes até mesmo dificulta o entendimento do que aquele determinado mapa estaria explanando em relação à diferenciação de cores presentes nele.

Alguns dos mapas que compõe a coleção LD2 procuram demonstrar as diversas modificações espaço-temporais, através de diferenças espaciais ocasionada por guerras, conflitos políticos entre reis, entre outros, conforme foram passando os anos e que alteraram fronteiras políticas territoriais. Esse artifício contribui para melhor explanar o arquétipo das mudanças ao longo dos anos.

Os documentos históricos escritos que compõe a coleção LD1 são pouco utilizados se levarmos em consideração e a extensão da mesma. Grande parte deles está associado à atividades e fomentam o levantamento de hipóteses em seu em torno (o que compreende à competência da *interpretação*, que analisaremos na próxima subseção). Estão devidamente referenciados e buscam resgatar o ideário de cada temática com a qual foi atrelado. Não identificamos nenhum documento escrito tematicamente descontextualizado. Todos possuem elo com os demais conteúdos do capítulo. Há, inclusive, no final de cada capítulo, um *box* de atividades denominado “O Texto Como Fonte”, que procura, por meio de um texto, elencar algumas atividades. No entanto, como pode ser observado nos quadros em apêndice, nem sempre as atividades solicitam que sejam levantadas hipóteses e nem sempre, quando o fazem, essas hipóteses podem ser comprovadas ou negadas de acordo com o que foi estudado no capítulo e com a informação do próprio texto analisado, sendo necessária a intervenção do professor.

O uso de excertos de historiadores consagrados, de estudiosos de outras áreas além da história, de matérias de jornais e/ou revistas, entre outros que elencamos dentro da categoria de “documentos históricos” são bastante explorados na coleção LD1. Um que nos chamou atenção por ressaltar o caráter de permanência e fomentar opinião e identidade histórica foi um dos de Hilário Franco Júnior no final do capítulo doze do livro do primeiro ano, pois o texto do autor vai ao encontro das premissas supramencionadas que Rüsen

considera necessárias para a construção da consciência histórica. Isso porque o argumento utilizado por Hilário Franco Júnior atrela objetos do cotidiano do aluno com a época em que foram fabricados, de modo a dar significado para esse estudo quando interliga essa informação com a premissa de rememoração, que é considerada por Rüsen (2007b) como uma das premissas necessárias para a formação da consciência histórica na delimitação do método. Esses “documentos históricos” fomentam, também, as diferentes formas pelas quais a história se constitui enquanto ciência, demonstrando que não há estagnação (critério que será discorrido mais adiante).

Na coleção LD2, os documentos históricos escritos fazem alusão à temática, assim como os da coleção LD3. Os comentários de historiadores ou de estudiosos da temática são estruturados dentro do texto de apoio, referenciados em nota de rodapé, o que nos chamou a atenção por ser a única das três coleções que se utiliza desse artifício de escrita. Na coleção LD3, esse recurso é bastante utilizado nos *boxes* e nas atividades provenientes de vestibulares¹⁹. Assim como na coleção LD1, não há excertos referenciados tematicamente descontextualizados e o uso desse artifício está bastante presente em questões de vestibulares de diversas universidades.

No que se refere ao campo da pluridimensionalidade, segundo critério delimitado por Rüsen para a competência da experiência, como a nomenclatura já indica, os conteúdos propostos nos livros didáticos devem compreender:

(...) 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 da 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, p. 121 *Apud*. OLIVEIRA, 2012, p. 94)

Neste sentido, a dimensão sincrônica (Economia, Política, Sociedade e Cultura), pôde ser analisada, e a catalogação dos resultados seguem nos quadros A2, A10, A18, B1, B10, B18, C1, C10 e C18 em apêndice, e como se

¹⁹ Não analisamos essas atividades posto que nosso interesse não recai nas formas avaliativas de ingresso nas universidades.

pode perceber nesses quadros, alguns capítulos das três coleções analisadas não englobam todas as dimensões mencionadas por Rüsen, o que não consideramos prejudicial para o entendimento do aluno. Além disso, algumas discrepâncias entre uma dimensão e outra são observadas nas coleções, como por exemplo no livro destinado ao primeiro ano da coleção LD1, onde essas dimensões são tratadas em muitos dos capítulos de forma desconexa, como se a cultura fosse um conteúdo fora da sociedade, como se a sociedade não açambarcasse a economia e a política, entre outros aspectos. A impressão que se tem é que cada uma dessas dimensões possui uma “caixa” que não entra em contato com a outra. No que se refere aos livros do segundo e terceiro anos da coleção LD1, essas dimensões se aproximam uma da outra, de modo que elas se tornam unidas em alguns capítulos do último livro da coleção. Embora não saibamos se essa era a intenção do autor quando elaborou o material, parece-nos que essa interdimensionalidade vai ocorrendo conforme avança a seriação dos alunos.

De acordo com as premissas de Rüsen, a falta de interconexão dificulta o processo de formação da consciência histórica, pois bem sabemos que as dimensões da economia, da política, da sociedade e da cultura são interligadas e englobam a dimensão sincrônica. Logo, o fato do autor da coleção LD1 ir aproximando essas dimensões conforme se avança a seriação dos alunos constitui um procedimento ao mesmo tempo benéfico (pois primeiramente delinea cada dimensão para depois possuir meios para aproximá-la) e maléfico (ao passo em que não constrói, de imediato, o ideário de inter-relação dessas dimensões, deixando algumas lacunas na formação da consciência histórica acerca dessa dimensão). Além disso, outro artifício delineado por Rüsen para esse componente, que são as mudanças nos elementos de cada dimensão conforme se modificam as estruturas, é pouco enfatizado no que se refere às coleções como um todo, sendo ressaltados apenas nas mudanças relacionadas à estrutura econômica e poucas vezes na política. Sociedade e cultura são pouco abordadas no que se refere às mudanças substanciais.

Na coleção LD2, é clara a preponderância das dimensões da economia e da política, estando estas presentes na grande maioria dos capítulos que compõe a coleção como um todo. Apenas no livro destinado ao terceiro ano é

que as dimensões da sociedade e da cultura são explanadas mais assiduamente, igualando-se com as duas primeiras dimensões mencionadas. Na coleção LD3, enquanto o livro do primeiro ano possui engendramento com as dimensões da cultura e da sociedade, os livros do segundo e terceiro anos se interligam mais com as dimensões da economia e da política. Em ambas coleções identificamos poucos pontos de inferência igualitária entre as quatro dimensões. Porém, no que se refere às mudanças dentro dessas dimensões através do tempo, a carência mencionada no parágrafo acima se repete.

No que se refere à dimensão diacrônica da pluridimensionalidade, que corresponde, segundo Rüsen, ao “nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro” (RÜSEN, 2010, p. 121. *Apud* OLIVEIRA, 2012, p. 102), analisamos as mudanças atrelando-a com a divisão braudeliana, para à qual a longa temporalidade corresponde à dos fenômenos estruturais, a temporalidade média abarca os fenômenos conjunturais e a curta, o fato breve. Catalogamos as informações dessa perspectiva nos quadros A3, A11, A19, B3, B11, B19, C3, C11 e C19 em apêndice.

Entre as três temporalidades analisadas, podemos perceber, na coleção LD1, que são privilegiadas no livro do primeiro ano as de longa e média duração, o que em partes destoa da proposta de Rüsen. Isso porque de acordo com as leituras que fizemos do autor, o que se espera é que o livro didático ideal possa contribuir para que o aluno compreenda a diferenciação do tempo em determinados períodos, ou seja, que em relação à determinados acontecimentos o sentido de tempo seja acelerado ou atrasado, de acordo com os acontecimentos. Consideramos que como no livro do primeiro ano não chegou ao grande divisor de águas no que se refere ao sentimento de aceleração do tempo (que consiste na Revolução Industrial), a pouca menção à curta duração tem nessa premissa sua justificativa. Por outro lado, nos livros do segundo e terceiro anos, curta, média e longa durações coexistem em alguns capítulos, de modo que são mais presentes em concomitância que no livro do primeiro ano. Percebe-se diferença no sentido do tempo conforme se avança a seriação. O processo histórico parece ser mais fluido e a percepção de vários

acontecimentos ao mesmo tempo em espaços diferentes é também passível de percepção.

No primeiro livro da coleção LD2, curta e longa durações são mais utilizadas que a média. No livro do segundo ano, é predominante a preferência pela curta duração, seguida, quase em mesmo nível pela longa, de modo que a média ainda continua em despreferência. Isso se perpetua no livro do terceiro ano. Na coleção LD3, o livro destinado ao primeiro ano possui mais abordagem na temporalidade de curta duração, seguida pela média e longa, sendo isso perpetuado nos demais livros que compõe a coleção. Em ambas a coleções, os pontos de convergência entre os três tipos de inferência são menos propensos que na coleção LD1.

Essa característica não colabora para que o alunado apreenda, ao nível de formação da consciência histórica, que as estruturas possuem ritmos diferentes quando se trata de modificações consubstanciais. À luz do nosso objeto final de análise, a temática das mulheres no material didático, por exemplo, o não fomento à essa perspectiva dificulta o entendimento do porquê que nessa temática a estrutura temporal dos acontecimentos ocorre de forma mais arrastada e necessita de intercalação com outras categorias de análise para melhor abordagem, tais como a categoria de gênero, raça e classe social.

No que se refere às mudanças dentro de cada uma das inferências temporais, como mencionamos anteriormente, os aspectos ligados à economia e a política são mais perceptíveis que os provenientes da cultura e da sociedade. As mudanças destacadas nesses dois primeiros pontos mencionados são mais perceptíveis tanto na conjuntura de curta duração quanto na média e longa. Cultura e sociedade, quando abordados estão mais relacionados com aspectos de longa duração, posto que a temporalidade desses fatos tende a ser mais alongada dado o incrustamento dessas dimensões no aparato social. Consideramos que esta constitui uma das especificidades quando se trata de conhecimento histórico na perspectiva de formação da consciência histórica, e que deveria, portanto, ser melhor explicitada como elemento formativo do aluno.

O último elemento que compõe a competência da experiência é a pluriperspectividade, que é caracterizada pelas diferentes formas de percepção

de um mesmo acontecimento pelos sujeitos históricos diversos. Em relação à esse elemento da competência da *experiência*, Rüsen destaca que um mesmo fato pode ser percebido e influenciar determinadas populações de diferentes maneiras, e um livro que demonstre essa premissa na organização de seus conteúdos muito somará à consciência histórica dos alunos que dele se utilizam, colaborando para eliminação do conceito de “evolução” quando se refere à conjunturas que consolidam estruturas socialmente excludentes. Não se trata, consideramos, de abordar assiduamente a forma como cada grupo específico de pessoas perceberá determinado fato, mas de deixar claro que essa diferença de percepção e as consequências disso ocorrem. Segundo Rüsen, diante dessa premissa, “o passado ganha em vitalidade e estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 122).

Em busca de melhor delimitar a pluriperspectividade, primeiramente optamos por identificar os sujeitos históricos citados, e catalogamos cada um deles nos quadros A4, A12, A20, B4, B12, B20, C4, C12 e C20 em apêndice. Utilizamos a palavra “citados” para caracterizar os sujeitos porque identificamos que é exatamente essa a forma pela qual os livros os tratam na maioria das vezes: os citam, sem, no entanto, contextualizar esses sujeitos como constituintes do processo histórico, notando, diante da leitura do livro didático, que permanece o silenciamento de alguns sujeitos históricos, mencionado por Santomé (1995), como abordado na seção dois.

Neste sentido, pudemos concluir que no que refere à dimensão da *experiência*, nem todos os meandros delineados por Rüsen são abordados nas três coleções mais distribuídas para a modalidade ensino médio em 2015, conforme destacamos no quadro abaixo:

Quadro 2. Competência da Experiência

	LD1	LD2	LD3
COMPETÊNCIA DA EXPERIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - 915 imagens; - Seção Imagem Como Fonte; - Não são independentes do texto de apoio; - Documentos históricos contextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - 505 imagens; - Pouco atrelamento entre imagem e atividade; - Não são independentes do texto de apoio; - Documentos históricos contextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - 618 imagens; - Atividades acompanham as imagens; - Não são independentes do texto de apoio; - Documentos históricos contextualizados.
	Mapas	Mapas	Mapas

	- Poucos fomentam a mudança espaço-temporal; - Mapas com ausência de legenda.	- Maior incidência de mapas que demonstram as modificações espaço-temporais; - Mapas com ausência de legenda.	- Poucos fomentam a mudança espaço-temporal; - Mapas com ausência de legenda.
--	--	--	--

Assim, experienciar a história através dos materiais didáticos analisados, de forma que impulse a construção do pensamento histórico nas bases rüsenianas, não é completamente possível. Isso porque embora todos os critérios da apresentação estejam presentes nas coleções analisadas, nem sempre o fazem em conexão com a temática do capítulo em que estão inseridas ou de forma que fomente, no caso das imagens, o substrato de fonte histórica ou, no caso dos mapas, de demonstração das mudanças no decorrer do tempo. Em relação à dimensão sincrônica dos conteúdos, que compreende economia, política, sociedade e cultura, a maioria dos capítulos das coleções analisadas não traz essas dimensões em concomitância, por vezes deixando um vácuo entre uma e outra e não fomentando as diferenças entre e modificações que elas influenciaram no aparato social. No que se refere à dimensão diacrônica dos conteúdos, acontecimentos de curta, média e longa duração são explanados em todas as coleções, de modo que ao final de cada coleção é possível construir mentalmente uma linha de raciocínio que permite a compreensão de que a história impressa nas páginas dos livros é contínua e que as modificações estruturais ocorreram e possuem temporalidades diferentes. Porém, os sujeitos históricos que promovem essa continuidade por vezes são excluídos ou pouco mencionados como sujeitos de fato. Sobre as formas como o mesmo acontecimento é sentido pelos diferentes sujeitos citados, optamos por realizar em conjunto com a *competência da interpretação* por considerarmos essa premissa se entrelaça com a de caráter de processo e perspectiva, que constitui um dos percalços dessa competência.

5.1.2. *Competência da Interpretação*

A competência interpretativa, segundo Rüsen, integra os diversos conhecimentos da competência experiencial e confere a eles sentido histórico por meio de significados, constituindo um “quadro histórico” que permita ao

aluno, além de experienciar o passado, identificar e compreender intencionalidades, atuação dos sujeitos nas modificações estruturais, diversidade de maneiras de se analisar um mesmo evento, entre outros. Neste sentido, essa competência somente pode ser exequível quando a primeira competência se faz presente, atuando, diante disso, como uma teoria que une os conteúdos apresentados com o entendimento destes perante a realidade de quem os estuda, não havendo competência *interpretativa* sem a competência *experiencial*. Essa última, por sua vez, só possui sua razão de existir quando complementada pela interpretação, sem a qual apenas constituiria uma relação de dados empíricos sem fundamentação que açambarcasse sentido para quem estuda. Assim sendo,

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 nos 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 o outro. (RÜSEN, 2007, *Apud* OLIVEIRA, 2012, p. 112)

Para que seja possível a análise dessa competência e se atinja a passagem de um modelo interpretativo para outro, Oliveira (2012) destaca, de acordo com as orientações de Rüsen, quatro elementos de análise para a completa compreensão dessa competência. São estes as normas científicas da história enquanto ciência, as capacidades metodológicas exercidas, o caráter de processo e de perspectiva, e, por último, a força da exposição. (RÜSEN, 2011; OLIVEIRA, 2012).

O primeiro elemento de análise, as normas científicas, abrange as formas sob as quais o conteúdo e os fins didáticos são referenciados nos livros. O segundo elemento corresponde aos elementos do pensamento histórico presentes nos livros. O terceiro compreende o despertar do sentimento de que a história não compreende uma ciência amorfa, dada e acabada sob apenas uma perspectiva, mas que é passível de reinterpretação. E o quarto propõe que os argumentos sejam conduzidos com clareza e convicção, sem ser

demasiadamente galgados em paixões, que terminariam por comprometer a consciência histórica do aluno.

A primeira das normas consiste na mais fácil de se identificar, pois os livros didáticos, para serem aprovados pelo PNLD, passam por crivos que analisam essa etapa da competência interpretativa. Isso consiste em afirmar que os livros didáticos estão de acordo com as normas científicas posto que não apresentam conteúdos falhos e possuem referências pertinentes às normas cultas. Segundo Rüsen, os livros didáticos não possuem a prerrogativa de apresentar os conteúdos tal qual a academia, mas nem por isso devem fugir às regras referenciais e de atualização de conteúdos.

No que se refere à capacidade metodológica e ao caráter de processo e de perspectiva, a primeira diz respeito, consideramos, ao desenvolvimento de uma metodologia que privilegie a visão holística da metodologia histórica, ou que pelo menos não condicione a formação do pensamento histórico científico do aluno à apenas uma forma de construção desse pensamento, ou seja, de forma dogmática. Além disso, para que que essa capacidade do pensamento histórico científico seja exequível, hipóteses, problematizações, crítica e interpretação dos conteúdos são elementos que devem ser fomentados para que a capacidade metodológica seja desenvolvida em cada aluno sem que seja-lhes imposta uma forma definitiva de construção e exposição do conhecimento historicamente produzido. Longe de fomentar uma visão subjetivista da história, que dependeria do “ponto de vista” de cada aluno, consideramos que esse elemento da consciência histórica salientado por Rüsen colabora para que, a partir do pensamento histórico científico de cada aluno, seja possível que ele entenda que faz parte do processo histórico e que a história processual corresponde diretamente à sua realidade, o que, segundo observamos, coincide justamente com o elemento do caráter de processo e de perspectiva, terminando por fomentar a identidade histórica do aluno. Porém, essa premissa também colabora para que o aluno reconheça as especificidades da história enquanto disciplina, suas abordagens e seus métodos, não permitindo que visões preconceituosas e excludentes sejam consideradas históricas diante de todos os elementos que circundam a

construção da consciência histórica nos moldes rüsenianos. Fundamentamos nossos argumentos de acordo com as palavras de Rüsen abaixo citadas:

[...] 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 [...] (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 123)

A respeito do caráter de processo e de perspectiva (pluriperspectividade), Rüsen (2011) destaca que a história não deve ser tratada como um conteúdo estaticamente estabelecido, mas com a dinâmica que seus acontecimentos possuem. Para ele, “Isso não é válido somente para cada unidade do livro, nas quais frequentemente se descuida do aspecto de transitoriedade [...]” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 124) mas também para toda a obra didática. Ou seja, os conteúdos tratados nos mais diversos capítulos devem demonstrar que aquele conhecimento ali impresso não está segmentado, mas faz parte de um contexto histórico abrangente, assim como também possui perspectivas diferentes pelos sujeitos, constituindo uma “pluriperspectividade ao nível das interpretações históricas” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 124).

No que se refere à capacidade metodológica, de um modo geral, dividimos as dimensões que compõe essa subdimensão em alguns indicadores para que pudéssemos explicitá-los da melhor forma possível. Assim sendo, analisamos, dentro dessa capacidade, elementos que Rüsen (2007a) elenca como necessários para a interpretação, tais como, de um modo geral, fuga da visão dogmatizadora da história, se se procura, por meio das atividades, que o aluno levante hipóteses e se há como comprová-las ou negá-las dentro do próprio material, se há diversidade de fontes e se, por último, é plausível para o desenvolvimento da capacidade de interpretação de uma forma geral. Embora

a visão dogmatizadora da história seja um dos critérios que reprovaria a coleção, de acordo com as colocações o Programa Nacional do Livro Didático, em alguns capítulos ela é evidenciada.

Em relação à visão dogmática da história, a maioria dos capítulos do livro do primeiro ano da coleção LD1 a privilegia, o que não se observa nos livros do segundo e terceiro anos. O problema de se ter a visão dogmática da história está no comprometimento da capacidade interpretativa do aluno, posto que a visão dogmática não é uma premissa que, atualmente, é aceita em relação à cientificidade da história, como ressaltado na seção dois, posto que a visão tradicionalista da história há muito não constitui a única forma possível de análise. Além disso, quando nos voltamos para a teoria rüseniana de formação da consciência histórica, nos deparamos com a premissa de que, embora seja construída de forma dirigida, ela deve ser independente da do professor ou da obra didática, sendo construção do próprio aluno. Sendo assim, um professor que replica a si mesmo em detrimento da individualidade do aluno não colabora para a formação da consciência histórica, mas sim para o dogmatismo em relação à orientação e a identidade histórica. Isso pode ser observado nos quadros A5, A13 e A21 em apêndice.

Em relação à coleção LD2, dos 22 capítulos do livro do primeiro ano, 10 apresentam multiplicidade das abordagens históricas diante de uma mesma temática, enquanto 12 apresentam o conteúdo com apenas uma perspectiva de análise. No livro do segundo ano, esse resultado é equilibrado, posto que metade dos capítulos é apresentada sob uma única roupagem, enquanto a outra metade possui diversidade de perspectivas. Entretanto, no último livro que compõe a coleção, apenas um dos 15 capítulos demonstra que há a possibilidade de diversidade teórica na abordagem dos fatos históricos, havendo predominância da visão dogmatizadora em relação ao conteúdo. Os resultados completos seguem nos quadros B5, B13 e B21 em apêndice.

Na coleção LD3, no livro do primeiro ano há predominância de uma única perspectiva para os fatos. No do segundo e terceiros anos, no entanto, há maior maleabilidade de perspectivas, predominando a multiperspectividade, tal qual catalogamos nos quadros C5, C13 e C21 em apêndice.

O tempo, nas coleções analisadas, segue a estrutura cronológica, que avança a periodicidade conforme avança o conteúdo. Em relação às fontes, as três coleções também seguem uma padronização, na qual tanto as imagéticas quanto as escritas procuram entrelaçamento com o conteúdo abordado no capítulo. Outra similaridade entre as coleções está no fato de que os sujeitos dos processos históricos por vezes ficam alheios aos acontecimentos, como se sua participação não caracterizasse importância. Esse fator, como veremos na última seção, se agrava quando se trata da participação das mulheres na história.

Embora o levantamento de hipóteses presente na maioria das atividades da coleção LD1 seja fomentado, a comprovação ou negação das hipóteses levantadas pelos alunos só pode ser realizada, muitas vezes, pela intervenção do professor, pois somente com o material didático é impossível realizá-las. A diversidade de fontes estampa os capítulos da coleção LD1. Logo, essa competência de difícil análise é, por fim, comprometida dada a essa discrepância, onde embora se tenham variadas fontes, a visão dogmática por vezes, prevalece, por vezes não, mas as hipóteses não podem ser comprovadas ou negadas somente com os conteúdos estudados, o que não colabora para a construção da consciência histórica. Ou seja, mesmo trabalhando com uma grande variedade de fontes, os métodos de análises são comprometidos, salientando a problemática mencionada por Reis (2000) na seção dois, de modo que, trazendo para o contexto dos livros didáticos, cria-se uma variedade de perspectivas através das fontes, mas continua-se com a tradicionalidade para analisá-las, o que a experiência oriunda dos *Annales* já demonstrou ser uma metodologia falha, necessitando-se, para tal, de novas formas de análise para novas fontes. Essas informações compõe os quadros A6, A14 e A22 em apêndice.

Na coleção LD2, como catalogamos nos quadros B5, B13 e B21, as hipóteses são solicitadas, embora isso não seja uma característica predominante em toda coleção, posto que quase metade dos capítulos da obra como um todo não sugere que essa atividade seja realizada. Além disso, boa parte das atividades que se localizam entre um e outro texto de apoio no mesmo capítulo permitem a reprodução integral das informações do texto, sem

que se priorize uma análise do processo de acordo com os meandros formativos da consciência histórica tal qual proposto por Rüsen (2007a) quando trata dos métodos que permitem que um fato seja considerado histórico. Vale ressaltar novamente que não se trata de adaptar o aluno do ensino médio aos moldes do historiador, mas de primar para a formação da consciência histórica que, como ressaltado na seção 3.2, compreende um rol de dimensões para sua desenvoltura. Diante disso pudemos notar a importância da desenvoltura da metodologia do ensino dirigido sob as premissas da especificidade da história enquanto ciência. Isso porque, como mencionado, boa parte das atividades dessa coleção não fomentavam o rompimento da perspectiva tradicional e exemplar acerca do objeto questionado, ou seja, não havia a semente da perspectiva crítica em busca da tipologia narrativa exemplar, mas sim a manutenção e a internalização do acontecido de uma maneira não experienciada para ser interpretada, mas tomada como rememoração sem compreensão.

Na coleção LD3, as hipóteses, quando solicitadas, posto que boa parte da coleção não sugere que elas sejam formuladas, assim como na coleção LD1, não possuem suporte para comprovação ou negação, o que termina por deixá-las aquém da formação da consciência histórica, comprometendo, mais uma vez, o desenvolvimento da tipologia citada acima.

No que se refere ao caráter de processo e de perspectiva, na coleção LD1, o de processo é mantido em grande parte dos capítulos que formam a coleção como um todo. Como lemos as coleções na íntegra para realizar essa análise, podemos afirmar que, em relação à coleção LD1 se tem a impressão de história contínua, sem que seja dividida em “caixas”. Porém, em relação à pluriperspectividade, embora sejam citados diferentes sujeitos no decorrer do processo histórico na coleção LD1, a visão que temos é de que apenas possuem marcas na história aqueles que comumente denominamos “vencedores”, não havendo fomento às trocas culturais. É como se os povos “vencidos” não tivessem estabelecido nenhuma relação cultural com os “vencedores”, como se em nada influenciassem no decorrer do processo histórico. Os únicos que fogem à essa regra são os gregos, romanos e, em alguns aspectos, os africanos. Nos livros do segundo e terceiro anos da

coleção LD1, há mais ressaltado às massas como sujeitos do processo histórico, como pode ser observado nos quadros A6, A14 e A22 em apêndice. A passividade não é mais conclamada. Mas essa premissa não é uma regra.

Na coleção LD2, o caráter de processo é mantido na coleção como um todo e também o é dentro de cada livro que compõe a obra. Há, no entanto, quebra desse processo quando mudanças de eixos espaciais de discussão são realizados (o que ocorre, por exemplo, quando se sai do eixo “Europa” para o eixo “Brasil” ou “América”). A impressão que se tem é que quando se fala de história do Brasil, por exemplo, ela não é concomitante à mundial, posto que a história eurocêntrica sempre termina por “puxar” a história do Brasil. A dimensão da perspectiva da história ao nível do observador, nesta coleção, o livro que a inicia possui equilíbrio entre capítulos que possuem perspectiva unilateral e entre os que possuem multiperspectivas. Na sequência da coleção, quanto mais se avança serialmente, mais a multiperspectividade é observada. Para melhor observar esses resultados, vide quadros B6, B14 e B22 em apêndice.

Na coleção LD3, o processo, na maior parte da coleção é mantido. Porém, em alguns momentos essa processualidade é quebrada. Isso ocorre nos momentos de troca do eixo espacial, como na coleção LD2. No que se refere à perspectiva, esta parte de uma preferência pela univocidade para a multiplicidade conforme avança a serialização dos livros.

A força de convicção da exposição dos conteúdos, outra premissa ressaltada por Rüsen, ocorre por meio da supressão da carga de emoções provenientes do autor nos livros didáticos. Isso consiste em afirmar que os livros não apresentem convicções ambíguas, caindo no relativismo.

Por fim, concluímos que essa competência, assim como a da *experiência*, não é plenamente desenvolvida nas coleções analisadas, conforme catalogamos no quadro abaixo:

Quadro 03. Competência da Interpretação.

	LD1	LD2	LD3
	Normas Científicas	Normas Científicas	Normas Científicas
	- Cumpridas.	- Cumpridas.	- Cumpridas.
	Capacidade Metodológica	Capacidade Metodológica	Capacidade Metodológica
	- Visão dogmática	- Visão dogmática	- Visão dogmática

INTERPRETAÇÃO	identificada em alguns capítulos; - Hipóteses solicitadas mas sem meios para elucidá-las; - Diversidade de Fontes permeia a coleção; - Sujeitos citados e não abordados foram identificados.	identificada em alguns capítulos; - Hipóteses solicitadas mas sem meios para elucidá-las; - Diversidade de Fontes permeia a coleção; - Sujeitos citados e não abordados foram identificados.	identificada em alguns capítulos; - Hipóteses solicitadas mas sem meios para elucidá-las; - Diversidade de Fontes permeia a coleção; - Sujeitos citados e não abordados foram identificados.
	Caráter de Processo e de Perspectiva - Processo é mantido; - Pluriperspectividade aumenta conforme a seriação do livro.	Caráter de Processo e de Perspectiva - Processo é mantido, mas há quebra disso conforme se muda o eixo temático; - Pluriperspectividade aumenta conforme a seriação do livro.	Caráter de Processo e de Perspectiva - Processo é mantido, mas há quebra disso conforme se muda o eixo temático; - Pluriperspectividade aumenta conforme a seriação do livro.
	Força da Exposição - Cumprida.	Força da Exposição - Cumprida	Força da Exposição - Cumprida

Isso porque embora o caráter de processo seja mantido, se analisarmos as coleções como um todo, o de perspectiva por vezes não o é, de modo que não há a menção de que um mesmo acontecimento influi de maneiras diferentes de acordo com os sujeitos envolvidos no processo, o que termina por privilegiar a hegemonia de determinados sujeitos em detrimento de outros. Sob essa ótica, um dos os sujeitos históricos que mais sofre com o silenciamento são as mulheres. No que se refere à capacidade metodológica, subdividimo-la em perspectiva histórica dos fatos, tempo, fontes, sujeitos e hipóteses, de modo que levando em consideração esse arcabouço de características, a competência da interpretação sob essa ótica também não é plenamente desenvolvida nas coleções.

Afirmar o não desenvolvimento dessa dimensão nas coleções significa dizer que a interpretação da experiência histórica é comprometida, afastando a vivacidade com a qual o conteúdo histórico pode ser estudado à medida que se propaga a preferência por experienciar interpretativamente os eventos. Isso significa negar a rememoração nos critérios mencionados por Rüsen (2007b), que é aquela que confere ao conteúdo histórico importância para as carências de orientação do presente. Sendo assim, não se é possível transpor as dimensões tradicional e exemplar da consciência histórica, convergindo com problemáticas para a construção histórica do aluno e para a fundamentação de sua opinião histórica, como veremos a seguir.

5.1.3. *Competência da Orientação*

Essa competência compreende, como o próprio nome já diz, orientar o agir humano diante dos conhecimentos previamente conseguidos face às competências da *experiência* e da *interpretação*, de modo que esse agir seja fundamentado no tempo e na vida dos sujeitos que estão se utilizando dos estudos em história para se orientar. Assim,

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)

Neste sentido, consideramos que essa premissa se aproxima da transposição do pensamento concreto fomentada por Marx na Tese 11 sobre Feuerbach, onde dispõe que o que é necessário é transformar a realidade concreta em vez de somente teorizar sobre a mesma²⁰. No entanto, a competência formulada por Rüsen permite uma abordagem que vai além do pensamento marxiano quando apresenta que os critério dessa orientação, que caminha para a transformação, seja compreendido dentro do fluxo temporal dos acontecimentos, além da prerrogativa da vida prática, também presente em Marx.

Para Rüsen, a relação entre a perspectiva global e o presente dos alunos deve ser estabelecida para que melhor se desenvolva a competência da orientação, de modo que abordagens etnocêntricas devem ser evitadas por não açambarcarem por completo a identidade dos alunos de uma forma geral. Além disso, introduzir os alunos no processo de formação histórica, colocando-os em contato com problematizações da historiografia, em relação com referências do presente, evitando um falso objetivismo histórico, também permite maior desempenho dessa competência.

Segundo Rüsen, os elementos dessa competência da consciência histórica são: a relação entre a perspectiva global e o ponto de vista do aluno; a

²⁰ O estudo das teses de Marx sobre Feuerbach fora objeto de estudo do meu primeiro projeto de iniciação científica. Essa referência pode ser melhor aprofundada na leitura de *O Princípio Esperança*, de Ernst Bloch.

formação de uma opinião histórica; e as referências ao presente. O primeiro elemento é tratado pelo autor como forma de otimizar a identidade histórica dos alunos. O segundo elemento, a opinião histórica, consiste em fomentar a discussão para a criação de juízos de valor, posto que através dos juízos estabelecidos em consonância com os fatos históricos o aluno possa emitir seus argumentos relacionando-os com os argumentos provenientes do estudo histórico, dando-lhes subsídios para se orientar no tempo de acordo com o conhecimento proveniente desse exercício. Sob essa perspectiva, uma similaridade entre a construção da consciência histórica rüseniana e as diretrizes dos PCN seria a formação do cidadão: aquele que compreende seu tempo e nele se reconhece, podendo agir significativamente.

As referências ao presente, terceiro elemento da competência da orientação, evita o “falso objetivismo” e o “presentismo histórico” quando constituída de modo que se utilize da “referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado”. (RÜSEN, 2011, p. 126). Logo, não se trata de construir um “juízo de valor” com os olhos do presente, mas de entender, nas especificidades do conhecimento histórico, que a conjuntura histórica se modifica dada a realidade concreta no tempo e espaço. Ou seja, uma tradição pode ser remodelada ou mantida de acordo com as especificidades de cada conjuntura na qual ela se apresenta. À essa premissa, podemos, mais uma vez, destacar que o método rüseniano pode colaborar para a temática das mulheres, posto que essa procura negar uma realidade de exclusão da participação feminina na sociedade, entre outros aspectos.

Analisando essas subcompetências da *competência da orientação*, podemos perceber que nem sempre por fazer alusão ao passado por meio do presente há o fomento da identidade histórica dos alunos, constituindo, essas duas subcompetências, de formas de análise que merecem certa atenção. A identidade histórica dos alunos não é fomentada na maior parte da coleção LD1, assim como também é maioria a falta de associação presente/passado. Nas coleções LD2 e LD3, o não fomento à identidade histórica do aluno também é identificado, salvo algumas poucas exceções. Essas informações foram catalogadas nos quadros A7, A15, A23, B7, B15, B23, C7, C15 e C23 em apêndice.

Ponderamos que esses resultados interferem nas considerações acerca da opinião histórica na coleção LD1, pois em grande parte dessa obra a opinião histórica não é fomentada, assim como também não o é a identidade histórica do aluno e a relação presente/passado. Na coleção LD2, embora grande parte das atividades seja voltada para a repetição de conteúdos, algumas fomentam a opinião histórica dos alunos. Na coleção LD3, esse aspecto é variante. Isso porque apenas no último livro da coleção que o fomento ocorre com mais frequência. Vale ressaltar que a *competência da orientação* é comprometida também pelo fato de suas predecessoras não serem desenvolvidas adequadamente. Sobre a opinião histórica, os resultados foram catalogados nos quadros A8, A16, A24, B8, B16, B24, C8, C16 e C24 em apêndice e também, de forma mais sucinta, no quadro abaixo:

Quadro 04. Competência da Orientação.

	LD1	LD2	LD3
ORIENTAÇÃO	Perspectivas Globais - Identidade histórica não é fomentada; - Relação presente-passado presente.	Perspectivas Globais - Identidade histórica não é fomentada; - Relação presente-passado presente.	Perspectivas Globais - Identidade histórica não é fomentada; - Relação presente-passado presente.
	Opinião histórica - Não é completamente fomentada.	Opinião histórica - Não é completamente fomentada.	Opinião histórica - Não é completamente fomentada.

Em relação às referências ao presente, optamos por estabelecer uma relação dessas com o conteúdo que os capítulos de cada obra trazem em relação ao passado. Em todas as coleções, de uma forma geral, a relação presente e passado ocorre. Porém, na coleção LD2, esse fator é predominante nas atividades que compõe o capítulo, não sendo, em algumas das vezes relacionado estritamente com as permanências ou discontinuidades das temáticas ressaltadas por Rüsen. Isso se repete na coleção LD3.

Por fim, consideramos justo ressaltar que as perspectivas globais e o fomento à opinião histórica, características que compõe a dimensão da orientação, também possuem falhas nas obras didáticas analisadas. Isso colabora para o enfraquecimento da última instância que compõe a formação

da consciência histórica, terminando por prejudicar a construção da argumentação fundamentada e do reconhecimento do aluno enquanto sujeito.

Além disso, acrescenta-se às dimensões analisadas (*experiência, interpretação e orientação*) o fato que “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS 2011, p. 127), o que por vezes se observa sendo deixado lado, já que a consciência histórica como um todo não é devidamente fomentada. Sendo assim, concluímos que nenhuma das três dimensões delimitadas por Rüsen para a formação da consciência histórica é plenamente desenvolvida nas três coleções mais distribuídas em 2015. Soma-se a isso a carência dessa perspectiva formativa quando se trata da temática das mulheres, assunto da próxima seção.

Por fim, o não fomento à construção da consciência histórica denota naquilo que Rüsen considerou como aprendizado capenga e unilateral, ao passo que não permite a rememoração através de uma experiência da história ensinada que dê subsídios à essa ação de forma dirigida, não salienta a interpretação da experiência de modo que se perceba as permanências e as rupturas nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais no decorrer do processo histórico, assim como dificulta o entendimento de que determinados acontecimentos, dependendo do nível estrutural que compõe, ocorrem em durações temporais diferentes. Além disso, alguns sujeitos históricos acabam silenciados perante essas carências, o que contribui para o fortalecimento de estereótipos e para o esquecimento da representação desses sujeitos na história, de modo que o fomento à iniciativas que rompam com essas permanências não são empreendidas, denotando em maior demora para que sejam superadas e na continuidade de algumas carências de orientação presentes. Além disso, o fato dessas coleções não darem subsídios para a completa formação da consciência histórica faz com que se perca a existência de abismos na formação da identidade histórica dos alunos, se afaste a história de sua premissa de compreender “os homens no tempo” (como salientado por Bloch), se perpetue conjunturas excludentes, entre outros

aspectos. No que confere à permanência de conjunturas excludentes, identificamos que nas temáticas das mulheres essa premissa é evidenciada.

6. AS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS: *EXPERIÊNCIA, INTERPRETAÇÃO E ORIENTAÇÃO*

Pudemos observar, nas seções anteriores, que Rüsen (2007b) agrega à história das mulheres as tipologias narrativas que permitem a observação e a formação da consciência histórica. Neste sentido, consideramos verossímil identificar, de acordo com essas competências, analisadas de forma geral na seção anterior, se a representação das mulheres nas coleções LD1, LD2 e LD3 corresponde à construção de um conhecimento que acompanha as premissas da consciência histórica ou por quais meandros ela caminha. Neste sentido, catalogamos quais foram as impressões, diante das competências da consciência histórica, que identificamos nos livros didáticos analisados para essa dissertação, em busca de se as mulheres estão consubstanciadas nos livros de acordo com as competências da consciência histórica ou não.

Segundo as competências narrativas levantadas por Rüsen, acerca da história das mulheres, esse autor considera que:

As narrativas tradicionais do campo da história das mulheres são muito raras, mas os monumentos são uma forma tradicional de constituição do sentido histórico da experiência no tempo. [perspectiva de narrativa tradicional] [...] Para demonstrar o princípio abstrato da igualdade das mulheres, as historiadoras preferiram histórias que contavam muito sobre as realizações, as capacidades, a importância e a eficiência das mulheres no passado. Esta abordagem teve o efeito de fazer com que muitas mulheres importantes e suas obras de arte, artesanato, ciência, religião, aprendizagem, e economia e a política fossem salvas do esquecimento. [Abordagem da narrativa exemplar] [...] Na história das mulheres esse tipo de narrativa [Narrativa Crítica] é abundante. Bem sei que são as histórias relacionadas ao sofrimento das mulheres na longa história de dominação patriarcal. Por meio dessas histórias, as historiadoras feministas chacoalham a validade dos padrões tradicionais de feminilidade, e assim, conseqüentemente, abrem a mente para outras alternativas. [...] [A narrativa genética] Na história das mulheres, [...] superam a alternativa

entre afirmação ou negação, entre aceitação ou recusa das tradições dadas e dos princípios da feminilidade. Elas substituem a antítese abstrata enfatizando um elemento de mudança estrutural e dinâmico usando o “gênero” como uma categoria histórica. É este elemento de desenvolvimento estrutural que media a antecipação das alternativas em relação às experiências, conquistadas até agora, das transformações da condição feminina e das relações de gênero. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 99-102)

Logo, consideramos que, além das premissas ressaltadas nas seções anteriores, Rüsen dá subsídios para que atinjamos nossos objetivos ao passo que sua análise também engloba a História das Mulheres, indo desde a possibilidade de analisar os conteúdos pertinente à essa abordagem nos livros didáticos até a forma de narrativa empregada para este objetivo. Consideramos pertinente também ressaltar que nos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) há pontos nos quais a condição de sujeito histórico das mulheres é ressaltada. Desses pontos destacamos:

Critério 30 do PNLD: *Isenção de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.*

Critério 33: Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania abordando: [...] - *a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica;* [...] - *a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade.* (PNLD, 2014, p. 134 [Grifos nossos])

Partindo desse pressuposto, analisamos as coleções LD1, LD2 e LD3 em busca, de acordo com as competências de Rüsen, da forma pela qual as mulheres estão retratadas nessas coleções, e quais os possíveis caminhos para que a temática seja associada com a formação da consciência histórica à luz desse autor. Em relação aos livros didáticos, se pode “[...] afirmar que as mulheres certamente não estiveram/estão ausentes em grande parte deles” (SILVA, 2007, p. 226). Essa informação pode ser comprovada nos últimos quadros que compõe essa dissertação, D1, D2, D3, E1, E2, E3, F1, F2 e F3 em apêndice, nos quais ressaltamos em quais situações e sob quais artifícios a

temática das mulheres é incorporada ao conteúdo didático de cada um dos livros que compõe as coleções.

Embora não seja uma surpresa que as mulheres não estejam ausentes nos livros didáticos, constatamos que a forma como são retratadas nesse material é ainda simplória. Vale ressaltar que essa abordagem simplista dificultou de tal forma a identificação das dimensões de formação da consciência histórica na temática das mulheres, que consideramos exequível traçar parâmetros para que esta concepção pudesse ser fomentada nos livros didáticos.

Neste sentido, consideramos necessário subdividir essa seção, primeiramente descrevendo em quais situações e capítulos encontramos consubstanciada a temática das mulheres nos livros didáticos analisados e, posteriormente, de acordo com as dimensões traçadas por Rüsen, de modo que em cada uma delas pudéssemos melhor explicar onde estão as rugas por nós identificadas e quais os possíveis caminhos para elucidá-las.

6.1. Análise

No que se refere ao como a temática das mulheres está inserida nos livros que analisamos, pudemos constatar que elas são abordadas muitas vezes na coleção LD1 e das mais variadas formas. Na abertura da Unidade I, do livro do primeiro ano da coleção LD1, a mulher é retratada como desenvolvedora da agricultura. Há também uma exemplificação de permanência através da explicação sobre o machismo no decorrer de todo o livro. No capítulo 2, há a explanação da diversificação do trabalho entre homens e mulheres e, novamente, acerca da descoberta da sementeira. Os capítulos três, cinco, doze e treze não trazem nenhuma informação sobre as mulheres. O capítulo 4 se inicia com uma homenagem do “Ilê Aiyê” às mulheres e menciona também a influências das “candances” no Reino de Kush. A abertura da terceira unidade traz a questão da desigualdade social e de oportunidade entre homens e mulheres. No capítulo 6 há apenas um trecho de uma entrevista da Folha de São Paulo com uma escritora chinesa, que,

através do ideário de Confúcio, tornou-se uma grande autora de *best-seller*. No capítulo 7 é citada a não participação da mulher como cidadã ateniense, sendo-lhe barrada a participação na vida pública. No capítulo 8, as mulheres são retratadas com vida social restrita, como no caso da ida ao teatro, que somente era permitida quando elas eram acompanhadas pelos maridos. O capítulo também menciona as Deusas do Olimpo, tais como Hera, Ártemis, Afrodite, Atena, Deméter e Héstia. Há, também, a representação feminina em uma das imagens do capítulo, que corresponde à estátua de mármore “O Soldado Gálata e sua Mulher” que representa, entre outras características, a debilidade feminina em contraste com a força masculina. No final do capítulo, na seção “O Texto Como Fonte”, o texto da historiadora Mary Del Priori traz o impacto da mídia e da doutrina do “corpo perfeito” sobre as mulheres. No capítulo 9 as mulheres estão ausentes, exceto pela imagem da Rainha Cleópatra, interpretada pela atriz Elizabeth Taylor. Autor menciona a falha imagem consagrada no imaginário social acerca da Rainha, que tendeu à primazia da imagem hollywoodiana. No capítulo 10, as mulheres são novamente retratadas apenas para fortificar a ideia de que eram subordinadas aos homens. No capítulo 11 há menção às mulheres germanas como “incentivadoras” dos guerreiros. Assim como também há, na mesma página, uma xilogravura, que associa à mulher os cuidados com os filhos, mesmo que esta porte uma arma. A questão que fecha a unidade propõe a criação de uma lista de propostas para aperfeiçoar a democracia brasileira. Entre as propostas, o direitos das mulheres é citado no enunciado.

No capítulo 14 há a representação imagética de Joana D’Arc com um pequeno texto explicativo ao seu lado além da menção da personagem como sendo “símbolo do nascente sentimento nacional francês”. A Rainha Elisabeth I também é exaltada. No capítulo 15, a polêmica em torno do véu islâmico pode ser atrelada com o contexto de liberdade feminina. Porém, o material não fomenta essa premissa. No capítulo 16 há a menção das mulheres no trabalho na agricultura, além de uma fotografia que retrata uma mulher entre os *griots*. No capítulo 17, lê-se que:

Entre 654 e 705, uma mulher de nome Wu Zhao comandou a China com o título de imperatriz. As primeiras três décadas e

meia, como concubina do imperador; e após a morte dele, como soberana. A força política alcançada pela imperatriz está relacionada, entre outros aspectos, ao apoio que ela recebeu da Igreja budista, uma instituição muito poderosa na China do século VII. (BUOLOS, ANO, p. 276)

Porém, a citação se encontra em um *box* que inicia mencionando o uso do cavalo no exército chinês, sendo, portanto, descontextualizada da temática.

No segundo livro da coleção LD1, não há menção às mulheres nos capítulos 2 e 14. Há poucas menções às mulheres no capítulo 1. Elas somente são citadas em três momentos, o primeiro na abertura do capítulo, com um recorte da pintura do teto da Capela Sistina, na retratação do conflito do Rei Henrique VIII com o papa diante da quista anulação do casamento do rei com Catarina de Aragão, a qual era subjugada por não prover um herdeiro para o reinado, e pequena informação de que as mulheres eram julgadas como bruxas pelo Tribunal do Santo Ofício.

No capítulo 3 há alusão às mulheres no que se refere à divisão do trabalho nas aldeias indígenas. No capítulo 4 menciona-se as mulheres trazidas para a colônia inglesa para serem leiloadas. Há também a retratação da história animada de Pocahontas e desmistificação da relação harmoniosa entre indígenas e europeus. Na última atividade há a imagem de Malinche na página do livro.

No capítulo 5, as mulheres só são citadas nas entrelinhas, quando há, para os escravos domésticos, a caracterização de “faxineiras”, “camareiras”, “cozinheiras”, no feminino. No capítulo 6, Daiane dos Santos e Paula Lima são utilizadas como referências. Também traz a mulher negra em diferentes roupagens da época, tais como comerciante de pequenos produtos, como escrava, na organização em irmandades (Irmandade Boa Morte).

No capítulo 7, as mulheres são mais abordadas. A começar pelas quitandeiras, o capítulo procura inserir a mulher na história da mineração da Capitania de Minas Gerais. Um fato curioso está na menção à Chica da Silva, personagem conhecida até mesmo por ter uma novela televisiva voltada para a sua história. Chamou-nos a atenção uma imagem com explicação acerca das negras de tabuleiro, onde se lê que:

As negras de tabuleiro, escravas de ganho a serviço de seus donos ou *mulheres alforriadas que sustentavam a família* com a venda de seus quitutes, *eram conhecidas também por proteger escravos fugidos e por esconder ouro e diamantes entre os alimentos de seus tabuleiros, a fim de ajudar a comprar a carta de alforria.* (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 403 [Grifos nossos])

Também está presente no capítulo, por meio de um texto de Mary Del Priori, no *box* “O Texto Como Fonte”, a questão da mulher na chefia da família e o auxílio das crianças no sustento do lar.

No capítulo 8 há a representação do trabalho feminino e a referência dele ser menos remunerado em relação ao trabalho masculino. No capítulo 9, Catarina II, da Rússia (1729-1790), é mencionada como:

(...) leitora voraz dos enciclopedistas, também atuou como agente modernizador de seu país: mandou construir escolas, fundou hospitais, dirigiu a reforma da capital (São Petersburgo) e combateu a corrupção dos meios civis e religiosos. Além disso, incentivou a construção de um gigantesco parque industrial metalúrgico que beneficiava ferro e cobre, extraído das minas situadas em montes Urais. (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 437)

Ressalta, ainda, que as mulheres, mesmo após a independência das Treze Colônias e da Constituição dos Estados Unidos da América, continuavam excluídas do direito de voto, que, menciona o autor, “só conquistado em 1920, após intensas lutas do movimento feminino”. (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 441).

No capítulo 10, há, no *box* “Dialogando”, a explicitação da marcha das mulheres à Versalhes no âmbito da Revolução Francesa acompanhada por exercícios que tentam a formar opinião acerca da condição feminina na época. Esse capítulo exalta também o assassinato de Marat pela girondina Charlotte Corday. Além disso, em relação ao Código Civil Napoleônico, o autor menciona que, “o código atribuía às mulheres uma condição inferior à dos maridos no tocante à propriedade, ao divórcio e ao adultério” (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 455). Nota-se a carência de informações sobre a resistência das mulheres à essas contribuições.

O capítulo 11 inicia com referência às mulheres na competição “Libertadores da América”. No final do capítulo, o *box* “O Texto Como Fonte” traz à tona a participação feminina nas lutas pela independência da América Latina. De autoria de Maria Lígia Prado, o texto procura, além de exaltar a participação ativa das mulheres nas independências, ressaltar que a historiografia suprimiu a participação feminina nos eventos históricos.

No capítulo 12 as mulheres não são citadas, exceto pela menção a Dona Maria I e aos quadros de Debret que ilustram o mesmo. O capítulo 13 apenas menciona que as mulheres estavam excluídas na Constituição de 1824. No capítulo 15 as mulheres são mencionadas em poucos e descontextualizados espaços. Das 5 vezes que são mencionadas, uma somente alude o governo da Rainha Vitória e quatro são imagens, sendo que dessas, apenas uma se liga com a temática (que consistia na Guerra do Paraguai).

No capítulo 16 a mulher é referida poucas vezes, tais como na Lei do Ventre Livre, na obra de arte de Pereira Neto (onde uma mulher retrata a República Brasileira), no não direito a voto pela Constituição de 1891 e, por um lado positivo, quando menciona que as mulheres negras, após a abolição, sustentavam a família com o seu trabalho.

No último livro da coleção LD1, as mulheres só não são mencionadas no capítulo 2. No capítulo 1 as mulheres são citadas vagamente na expansão dos Estados Unidos, na Lei dos Pobres e na participação do episódio da barricada de Porto São Denis, retratado por uma imagem (pois o ressaltar disso está mencionado mais na explicação de auxílio ao professor do que no texto de apoio ao aluno).

A participação da mulher na Primeira Guerra Mundial é tratada no capítulo 3. Ressalta o autor que além dos postos de trabalho assumidos, a mulher toma consciência do seu valor enquanto trabalhadora. Há a modificação da estrutura do lar com a Primeira Guerra Mundial. Também traz para o conhecimento do leitor um trecho da carta da czarina no contexto da Revolução Russa, a qual apresenta o olhar simplista da mesma em relação aos acontecimentos.

No capítulo 4 as mulheres são retratadas como componentes do operariado brasileiro, no cangaço (pela presença de Maria Bonita), como

fundamentais para o complemento da renda da casa por meio da venda da força de trabalho, na exigência de regulamentação do trabalho feminino, traçada no 1º Congresso Operário Brasileiro, na solicitação, por meio do Movimento Grevista de 1917, do fim do trabalho feminino noturno. Nota-se, neste capítulo, o atrelamento da mulher ao trabalho fora de casa.

No capítulo 5 só há menção às mulheres no comentário sobre Rosa Luxemburgo, realizado de forma descontextualizada e simplista. O capítulo 6 é aberto com um cartaz onde se lê “‘The girl he left behind’ Is still behind him She’s a Woman Ordnance Worker” (A garota que ele deixou para trás ainda o está apoiando. Ela trabalha na artilharia). A atenção se volta para a mudança que a Segunda Guerra Mundial trouxe para o processo de emancipação da mulher. Também há, neste capítulo, a menção a Clara Petacci (esposa de Mussolini) e Eva Braun (esposa de Hitler), além de trechos do diário de Anne Frank no box “O Texto Como Fonte”.

O capítulo 7 ressalta que na aprovação do Código Eleitoral de 1932 estava garantido o voto feminino. Observa também que a primeira deputada eleita foi a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz em 1933. Considera que a Legislação Trabalhista estabeleceu proteção ao trabalho da mulher e estabilidade à gestante. Uma personagem histórica citada de forma descontextualizada foi Olga Benário, que é considerada apenas como esposa de Luiz Carlos Prestes. O autor menciona também que no Plano Cohen, lido e utilizado como estratégia de campanha por Getúlio Vargas, continha uma passagem que se dirigia “o desrespeito à honra e aos sentimento mais íntimos da mulher brasileira” (*Apud* BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 698).

As mulheres, no capítulo 8, são citadas apenas três vezes e de forma iconográfica (uma foto da banda *Os Mutantes*, cujo a vocalista era Rita Lee, um cartaz do filme *007 Contra o Satânico Dr. No*, onde as mulheres são atreladas às “conquistas” do agente galã, e na foto da ginasta Nadia Comaneci, ganhadora de três medalhas de ouro em 1976).

No capítulo 9, as mulheres somente são abordadas na fotografia de Angelique Kidja (Cantora e Embaixadora do Fundo das Nações Unidas Para as Crianças – UNICEF). No capítulo 10 o autor menciona que na China de Mao

Tsé-tung a mulher tinha os mesmos direitos que os homens que e houvera, nessa época, a instauração da monogamia.

No capítulo 11 as mulheres são mencionadas na continuidade da proibição do divórcio pela Constituição de 1946, na referência à cantora Ângela Maria, na proibição do uso de biquínis, na imagens de mulheres segurando bandeiras na *Marcha da Família Com Deus Pela Liberdade*, e na imagem da atriz Ruth de Souza na peça *Quarto de Despejo* (1961), escrita, pela também representada por imagem, Maria Carolina de Jesus.

No capítulo 12, o autor traz ao conhecimento dos alunos a participação da atriz Nara Leão e da cantora Maria Bethânia no espetáculo *Show Opinião*, que denunciava a mazela da população no âmbito do Regime Militar. Menciona também Ivete Vargas na condução do Partido Trabalhista Brasileiro de 1979. Em uma imagem de 1985, retrata as mulheres fazendo compras tendo posse da *Lista de Preços da Superintendência Nacional de Abastecimento* (Sunab), dada a crise. Também retrata que, com a Constituição de 1988, a licença à maternidade de 120 dias fora assegurada. No *box* “O Texto Como Fonte”, o autor leva ao conhecimento dos alunos algumas conquistas das mulheres no século XX. Iniciando pela pílula anticoncepcional, ele destaca que isso marcou o início da revolução sexual, pois permitia a mulher decidir se queria ou não engravidar. Destaca também a quebra de tabus acerca da sexualidade da mulher e da questão da inferioridade intelectual feminina. Cita as escritoras Betty Friedan e Simone de Beauvoir como incentivadoras pela luta feminina. Menciona que as mulheres dos anos 1960 engajaram-se na luta política. No final do texto cita que, apesar dessa trajetória de lutas, as mulheres ainda continuam sendo vítimas de discriminação, violência e machismo. Por meio das atividades o autor incita os alunos a tomar consciência de que o machismo representa uma concepção maléfica para a sociedade brasileira.

No capítulo 13 as mulheres estão presentes nas imagens que, no início do capítulo, demonstram a variedade de etnias presente na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nas disputas que envolvem o caso da Iugoslávia, o autor escreve acerca da violência sexual contra jovens mulçumanas pelos sérvios, com o intuito, descreve o Buolos Júnior, de “injetar sangue sérvio na população mulçumana” (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 815).

Em relação ao Japão, o fato da Constituição japonesa conferir às mulheres direitos iguais aos homens é mencionado. No caso brasileiro, o autor alude que a diferença entre o desemprego masculino e feminino é grande, ao passo que entre os homens é de 13,8% e entre as mulheres de 23% (BUOLOS JÚNIOR, 2013, p. 824). No Irã, o voto feminino foi instituído por Pahlevi em 1963. Buolos Júnior também menciona a participação feminina na Primavera Árabe e o uso obrigatório da burca em Kabul, por exemplo.

No último capítulo da coleção LD1, as mulheres aparecem em posição de destaque, tais como no cargo de Ministério da Fazenda, ocupado por Zélia Cardoso de Melo em 1989, na candidatura de Heloísa Helena (PSOL) à presidência da República em 2006, e na menção à Dilma Rousseff como primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Há também o ressaltar do Movimento Feminista comopositor ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

No capítulo 1 do primeiro livro da coleção LD2, as mulheres são mencionadas logo de início, como participantes dos processos históricos. No capítulo 2, a mulher é citada como criação de deus. No capítulo 3, há alusão às mulheres na divisão do trabalho no paleolítico, no qual cabia as mulheres a coleta de alimentos e o cuidado com as crianças. No capítulo 4 é mencionada a arqueóloga Niède Guidon, brasileira que estuda os primeiros povos do continente americano. Além disso, o Cotrim (2013) cita a divisão do trabalho entre os tupis no que se refere à preparação do solo para o plantio.

No capítulo 5, as sacerdotisas mesopotâmicas e as deusas são mencionadas. No capítulo 6 há um pequeno parágrafo de quatro linhas sobre o domínio das rainhas-mães sob o Reino de Cuxe e, na página seguinte, um *box* falando mais aprofundadamente sobre essa questão.

Nos capítulos 7, 8, 11, 13, 14, 17, 18, 21 e 22 as mulheres não são mencionadas.

No capítulo 9, são citadas Helena e Penélope como mulheres gregas, sem que no entanto haja algum destaque ou menção à história delas. Mais à frente, explana-se a questão das mulheres gregas não terem direito ao voto. Observa-se também a existência de conteúdos sobre rainhas e culto à deusas e na antiguidade.

No capítulo 10, Cleópatra é citada duas vezes, uma apenas como rainha do Egito, e outra, além de rainha, por seu envolvimento com Marco Antônio. No capítulo 12, a temática das mulheres é esboçada no *box* “Saiba Mais”, onde Cotrim (2013) evidencia uma entrevista com a cientista social francesa Juliette Minus intitulada “A Mulher em Países Islâmicos Atuais”. Além disso, uma das atividades do capítulo incita o aluno a refletir sobre as diferenças e similaridades entre a condição das mulheres brasileiras e muçumanas na atualidade.

No capítulo 15 as mulheres da nobreza são mencionadas em um *box* que fala sobre a sua condição na Idade Média, revelando a questão da administração familiar e de algumas instâncias do feudo, que eram de sua responsabilidade. Interessante ressaltar que as atividades que acompanham esse texto fomentam a formação de opinião histórica acerca da condição da mulher medieval, posto que incita-a através de um exercício de reflexão que contrasta presente e passado.

No capítulo 16, uma imagem de Joana D’Arc é utilizada para exemplificar uma personalidade que fora considerada herege e penalizada.

No capítulo 19, além de algumas imagens, as mulheres somente são mencionadas nas personagens Catarina de Aragão, Ana Bolena e Catarina de Médicis. Isso se repete no capítulo 20, onde personalidades femininas, como D. Leonor Teles e sua filha Beatriz, assim como de Isabel de Castela, são mencionadas.

No segundo livro da coleção LD2, os capítulos 1, 5, 6, 7, 13, 14, 17, 20 e 21 não citam as mulheres.

No capítulo 2, um *box* informa aos leitores que algumas mulheres portuguesas participaram administrativamente da colonização do Brasil assumindo o controle de algumas sesmarias após o falecimento dos maridos ou retorno deles à Portugal para questões administrativas. Foi o caso, cita Cotrim (2013), das capitânicas de Pernambuco e São Vicente.

No capítulo 3, as mulheres indígenas são simploriamente mencionadas como responsáveis pelas atividades relacionadas à lavoura. No capítulo 4, são citadas as práticas de resistência à escravidão por meio do aborto realizado por

mulheres negras. No capítulo 8, a figura de Elisabeth I é ressaltada, dada a sua importância para a consolidação do absolutismo inglês.

No capítulo 9, a abertura do capítulo traz à tona a questão da pouca quantidade de mulheres nas discussões intelectuais retratadas em uma pintura. Mais à frente, Catarina II, da Rússia, é citada como uma déspota esclarecida.

No capítulo 10, a utilização de mão de obra feminina nas fábricas é ressaltada, com a ressalva de que

A novidade, a partir do século XVIII, é que a mão de obra feminina e infantil passou a ser utilizada em lugares distantes das casas, cumprindo uma disciplina severa, com horários controlados de forma rígida, como acontecia com os demais operários homens e adultos. (COTRIM, 2013, p. 121)

No capítulo 11, o papel da mulher na sociedade estadunidense pós-independência é mencionado como inalterado em relação ao que era anteriormente ao processo emancipatório. Rosa Parks é citada no capítulo, ressaltando o seu papel como símbolo de resistência contra a escravidão.

No capítulo 12, embora a temática seja propícia para a participação feminina no âmbito histórico que vai além do privado, as mulheres não são mencionadas, exceto por algumas imagens, as quais não possuem influência para direcionar o pensamento histórico científico para a elucidação do papel histórico da mulher nesse período.

No capítulo 15, Anita Garibaldi é mencionada. No capítulo 16, a figura da Rainha Vitória, que ocupou o trono britânico de 1837 a 1901, é atrelada à política industrial e neocolonialista inglesa.

No capítulo 18, a intencionalidade dos inconfidentes de impulsionar a natalidade por meio de pensões para as mães com muitos filhos é mencionada. Porém, não é necessária uma análise aprofundada para que constatemos que o papel das mulheres nesse momento histórico apenas fora retratado de maneira atrelada a reprodução. Além dessa passagem, a temática das mulheres também é abordada da interferência da rainha Maria I na pena dos acusados pela Inconfidência Mineira.

No capítulo 19, cita que as mulheres, face a Constituição de 1824, ficavam excluídas da vida política brasileira. No capítulo 22, Chiquinha Gonzaga é mencionada como figura de importância para a luta abolicionista.

No terceiro livro da coleção LD2, no capítulo 1, a temática das mulheres está relacionada com a utilização de mão de obra feminina no mercado de trabalho face às condições inauguradas com a Primeira Guerra Mundial, o que, de acordo com Cotrim (2013), impulsionou a luta por direitos, tais como o voto, nos anos posteriores à guerra.

Já na abertura do capítulo 2, há uma pintura de Samokhvalov, retratando uma operaria do metrô acompanhada de duas questões que fomentam o pensamento acerca do papel da mulher na sociedade russa de 1917 e nos demais países nesta época e na atualidade. Mais à frente, outra imagem acompanhada de uma atividade incita o pensamento a respeito do papel da mulher no campesinato russo. No que se refere aos motivos que levaram a revolução de 1917, mais uma vez a mulher russa é conclamada, de modo que, para tanto, um excerto do relatório enviado ao Ministro do Interior russo alude à preocupação das mães russas com suas crianças famintas e doentes, faltando-lhes apenas uma fagulha para que não suportassem mais essa situação.

No capítulo 3, um *box* traz a informação de uma jovem alemã humilhada por soldados nazistas. No texto, menciona que a mesma tivera a cabeça raspada e fora arrastada pelas ruas de Nuremberg com um cartaz onde a frase “entreguei-me a um judeu” estava transcrita.

No capítulo 4, a esposa de Hitler, Eva Braun, é mencionada. Nas atividades do mencionado capítulo, um trecho do diário de Anne Frank é colocado em análise, para a qual é solicitado que se faça uma comparação entre o antissemitismo presente na Segunda Guerra Mundial e o totalitarismo antecedente à ela.

No capítulo 5, Cotrim cita que, mesmo com a proclamação da República e elaboração de uma nova Constituinte em 1890, as mulheres foram excluídas do direito ao voto. No capítulo 6 é novamente levantada a questão da exclusão feminina em relação ao voto. Além disso, no processo de industrialização do Brasil é trazida a utilização de mão de obra feminina assim como os degredos e abusos auferidos às mulheres. A temática feminina é mais abordada em um *box* que trata do rompimento da submissão e da luta pelos direitos. Nesse *box*, um excerto de Margareth Rago é utilizado para elucidar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres da época no que se refere à autonomia financeira

e à atividade fabril. Além disso, o *box* menciona a influência positiva que o cinema ocasionou na luta feminina e a fundação, por Berta Lutz, da Liga Pela Emancipação Intelectual da Mulher em 1920, assim como a luta pelo direito ao voto. Uma das atividades que acompanham o *box* solicita que o aluno pense acerca de, se com o passar dos anos e as mudanças conjunturais na sociedade, o papel da mulher se modificou.

No capítulo 7, Maria Bonita é citada como uma das personagens do cangaço. Tarsila do Amaral e Anita Malfatti também são citadas, mais à frente, como expoentes da Semana de Arte Moderna.

No capítulo 8, ressalta-se que, dentre as lutas do Partido Operário Camponês e da Aliança Liberal, alguns direitos das mulheres estavam amparados, tais como o direito ao voto e a criação de algumas leis trabalhistas voltada a esse público. É ressaltada também a participação das mulheres na Revolta Constitucionalista e o voto feminino estabelecido pelo Código Eleitoral Brasileiro em 1933. O autor ainda lembra a participação de Carlota Pereira de Queirós, primeira deputada federal do Brasil, como uma das elaboradoras do texto da Constituição do Brasil. Além disso, a proteção ao trabalho da mulher foi conquistada pelas leis trabalhistas reunidas a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943.

No capítulo 9, 10 e 12 as mulheres não são citadas.

No capítulo 11, há, na abertura do capítulo, uma imagem de uma escultura, na qual um homem e uma mulher seguram suas ferramentas de trabalho. Mais à frente, é citada a participação da esposa de Mao Tsé-tung, Jiang Qing, na Revolução Cultural chinesa.

No capítulo 13, nomes da música brasileira são citados. Dentre esses estão as irmãs Linda e Dircinha Batista, Marlene, Emilinha Borba, Ângela Maria, Nora Ney, entre outros. No *box* “Revistas Femininas”, Cotrim (2013) elenca informações acerca do que essas revistas pregavam como sendo o perfil da mulher da década de 1950, correlacionando esse aspecto com as mudanças em relação às aspirações femininas atualmente.

No capítulo 14, há uma breve menção ao fato das mulheres também sofreram as torturas do período da ditadura militar brasileira. Cita, também, Ivete Vargas como uma das fundadoras do Partido Trabalhista Brasileiro. No

capítulo 15, Dilma Rousseff é citada como a primeira mulher a assumir a presidência da República após 121 anos de republicanismo no Brasil.

No capítulo 1 do primeiro livro da coleção LD3, dada a especificidade da temática, as mulheres não são mencionadas;

No 2, elas somente são citadas como observadoras do crescimento das sementes, o que terminou nos processos de semeadura. No capítulo 3, é mencionado que o crânio encontrado no Brasil em 1834 fora batizado de Luzia, por ser de uma mulher. Além disso, várias historiadoras e paleontólogas são utilizadas pelas autoras do livro como fundamentação.

No capítulo 4, são citadas na especialização da produção de cerâmicas, cestas, tecelagem e metalurgia, na composição da classe sacerdotal egípcia e no texto “A Mulher Egípcia”, de Ciro Flamarion Cardoso. Há, também, o destaque ao papel das *Cadances* (rainhas-mães) do Reino de Cuxe. Porém, de forma simplória se comparada ao restante do conteúdo. Astarte, divindade feminina dos fenícios, é mencionada. Destaca, também, a forma pela qual os hebreus avaliavam as mulheres, ou seja, pela quantidade de filhos que ela gerava. Menciona que as meninas possuíam uma educação voltada para o casamento e se tornavam propriedades dos maridos. No *box* “Texto Complementar”, as autoras trazem um texto de Lionel Casson sobre a faraó Hatshepsut.

No capítulo 5, a temática da mulher está presente na representação da arte cretense e na discussão acerca de qual seria seu papel nessa sociedade. Além disso, ressalta-se também a educação espartana dirigida às mulheres e o papel atribuído às mulheres atenienses. Nesse capítulo, ainda há a menção aos casamentos entre os oficiais de Alexandre Magno e as mulheres dos territórios que este conquistava, o que demonstra como a política alexandrina se dava. Em relação ao teatro grego, as mulheres são mencionadas no papel que ocupavam nas obras de Eurípedes. No entanto, elas possuíam esse destaque por serem, na visão do teatrólogo, mais suscetíveis às emoções. Embora haja uma atividade voltada para a descrição do papel das mulheres atenienses e espartanas em suas respectivas sociedades, essa atividade não fomenta formação do pensamento histórico científico ao passo que não completa o giro esquemático de Rüsen, posto que a mera descrição de como

era o papel das mulheres nessas sociedades não contribui para a carência de orientação presente se somente se restringir à essa premissa de repetição.

No capítulo 6, as autoras mencionam que era vedada a participação feminina nas assembleias romanas. A rainha Cleópatra é citada no episódio de rivalidade entre Marco Antônio e Otávio. Outro ressaltado ao papel das mulheres na história está na simpatia delas aos ideias do cristianismo. Sobre a educação das mulheres romanas,

(...) independentemente da camada social à qual pertenciam, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. Às mulheres das famílias mais abastadas estava reservada a administração da casa e dos escravos e a criação dos filhos. As mulheres das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, podiam até mesmo administrar seu próprio negócio. (BRAICK e MOTA, 2013, p. 109)

No capítulo 7, as autoras trazem uma fonte, escrita por São Gregório da Tours. Nela, o “considerado primeiro historiador da França” (BRAICK e MOTA, 2013, p. 123) fala sobre a conversão do rei Clóvis. As mulheres, nessa passagem, não retratadas dada a influência da Rainha Clotilde nesse conversão. Além disso, há menção às mulheres em um texto sobre o seu papel na medievalidade, o qual as enaltece enquanto artesãs, tecelãs, colheitadeiras, entre outros papéis. No que se refere às mulheres da nobreza, as autoras trazem uma iconografia de Christine de Pisan e retratam a importância dessa nobre para a defesa da importância das mulheres naquela sociedade. Nas atividades também há menção às mulheres sendo que, das poucas atividades dirigidas à essa temática, solicita que se trace um parâmetro do imaginário medieval acerca das mulheres e a condição da mulher atual. Neste sentido, esta atividades nos chamou atenção por fomentar o pensamento histórico científico em certos aspectos.

No capítulo 8, é mencionado o acesso permitido às mulheres nos banhos públicos de Constantinopla (em horário diferente dos homens). Uma pequena alusão sobre a condição das mulheres na religião mulçumana acontece em uma atividade do final do capítulo.

No capítulo 9, há, de início, a imagem de uma mulher, em um pergaminho do século XIV, ajudando no serviço de e como ferreira. Mais à

frente, as autoras mencionam a participação de Joana D'Arc na Guerra dos Cem Anos. No capítulo 10, é citado o papel da rainha Isabel de Castela na unificação dos reinos de Castela e Aragão na formação dos estados nacionais.

No capítulo 11, exceto pelas imagens de Maria, somente há menção às mulheres quando se fala da reforma do Tribunal do Santo Ofício (que na Idade Média, acusou e queimou várias mulheres por bruxaria).

As mulheres não são mencionadas no capítulo 12.

No capítulo 13, as autoras aludem à divisão sexual do trabalho nas populações pré-colombianas, nas quais as mulheres eram responsáveis pelas atividades domésticas.

No capítulo 14, há menção às mulheres no *box* "As Fontes de Informação Sobre Mali", no qual fala-se a respeito da influência do islã no Reino de Mali e sobre a vestimenta das mulheres, assim como do lucrativo comércio de escravas. Mais à frente, as autoras falam sobre as disputas empreendidas entre os pretendentes das mulheres consideradas férteis pelos africanos, assim como da proteção que elas recebiam enquanto mães. O papel delas na sociedade africana, logo, era importante, mesmo que atrelado apenas à condição de mães. Além disso, as autoras ressaltam que as mulheres eram responsáveis pela agricultura, criação dos animais, artesanato e tarefas domésticas. As escravas africanas, na África, ressaltam as autoras, além de trabalhos braçais poderiam ser destinadas aos haréns da realeza.

No livro do segundo ano da coleção LD3, o capítulo 1 se inicia com um quadro onde Malinche é retratada. Há o aprofundamento do papel de Malinche em um *box* destinado apenas para isso. Menciona-se também o uso de mão de obra feminina para a extração ouro de aluvião.

O capítulo 2 inicia com um texto e uma imagem que retratam a condição da mulher em meio à colonização da América e uma proposta de atividade que incita analisar a condição atual da mulher no Brasil em relação as mulheres da colonização americana. Elas também são mencionadas como participantes do processo colonizador da América.

Nos capítulos 3, 4 e 5, as mulheres não são mencionadas, exceto por imagens no capítulo 3.

No capítulo 6 há a menção à índia Antônia Guiragasu no tribunal do Santo Ofício em Lisboa, em 1720. Mais à frente, há a descrição dos modelos tradicionais de família, nos quais as mulheres estavam submetidas aos maridos. No entanto, as autoras relatam que, dada à ausência dos patriarcas das famílias devido à atividade bandeirante, muitas mulheres, principalmente paulistas, assumiam o controle dos negócios familiares e o núcleo familiar. Há também o ressaltado aos trabalhos de vendedoras ambulantes e costureiras, desempenhados pelas mulheres “desclassificadas” da colônia.

No capítulo 7 as mulheres somente estão representadas em um quadro de Rossetti de 1794. Há também a menção à aristocrata Lady Mary Montagu, que seria a descobridora da vacina contra varíola.

No capítulo 8 há a imagem da rainha Elizabeth I e um pequeno texto a respeito do seu reinado. Mais à frente, além do conteúdo do texto de poio, há um *box* que trata do trabalho feminino na indústria de seda.

O capítulo 9 se inicia trazendo estudantes orando pela recuperação de Malala Yousafzai, paquistanesa defensora dos direitos das mulheres e crítica dos fundamentalistas islâmicos Talibã. Mais além, no texto “As Mulheres na Revolução”, as autoras chamam atenção ao papel feminino desempenhado:

As mulheres tiveram um papel destacado durante os primeiros anos da Revolução Francesa: participavam ativamente das ações revolucionárias, fundaram clubes, apoiaram a difusão de ideias revolucionárias, agitaram as sessões da assembleia, alistaram-se na Guarda Nacional e nos exércitos. Era a primeira vez, na época moderna, que as mulheres participavam tão intensamente da vida pública. (BRAICK e MOTA, 2013, p. 114)

Há o destaque, também, ao papel anterior à Revolução desenvolvido pelas mulheres burguesas na organização dos salões frequentados pelos Iluministas; às mulheres das camadas populares nos trabalhos nos comércios, na tomada da Bastilha e no enfrentamento às autoridades fiscais, entre outros.

Outros importantes desempenhos femininos citados pelas autoras foram a Marcha de Versalhes, onde cerca de 7 mil mulheres interromperam uma sessão da Assembleia e obrigaram a família real a voltar para Paris; a criação de clubes femininos; a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, de Olympe de Gouges, em 1791; entre outros.

O início do capítulo 10 se dá com uma imagem que contém fotos de alguns dos presidentes do continente americanos. Dentre essas fotos, há as de três mulheres que foram presidentes (Laura Chinchila, da Costa Rica; Michelle Bachelet, do Chile; e Cristina Kirchner, da Argentina). A atividade incita os alunos a pensar, também, no papel das mulheres no processo de formação e independência das américas. No final do capítulo, em um texto de Leandro Karnal, há o destaque ao papel das mulheres na independência dos Estados Unidos, atuando na formação de irmandades, na articulação de ligas e na administração de fazendas e negócios na ausência dos maridos.

No capítulo 11, é mencionada a participação de Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, esposa de um dos inconfidentes, na Inconfidência Mineira. Ela foi mencionada nos *Autos da Devassa* e sofreu punições. Outra menção à participação feminina na história desse período está no texto complementar no final do capítulo, que destaca a influência das mulheres de Luanda como donas de propriedades, administradoras e traficantes de escravos.

No capítulo 12, as mulheres são citadas logo no início do capítulo no trecho de Émile Zola, que retrata a participação delas em movimentos revolucionários. Mais à frente, há, em uma gravura, a imagem de uma mulher (representando o comércio) levando para outros países os produtos confeccionados pelos trabalhadores. Na mesma página, as autoras mencionam que o marxismo possuiu influência na emancipação feminina. Ainda nesse capítulo, há um texto intitulado “A Luta Feminina”, que retrata a transformação do papel social da mulher diante da nova roupagem social advinda nos séculos XVIII e XIX, segundo as autoras.

Influenciadas por pensadores socialistas utópicos, mulheres como Jeanne Deroin, Suzanne Voilquin, Pauline Roland, Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, Aurore Dupin e outras intelectuais tornaram-se importantes ativistas em prol dos direitos das mulheres e dos trabalhadores e engajaram-se ativamente na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. (BRAICK e MOTA, 2013, p. 157)

As autoras demonstram ainda a influência que esses ideais tiveram para o movimento feminista no século XX. Nas duas páginas posteriores à mencionada na citação, há uma espécie de quadro ilustrado, “A Luta das Mulheres Pelo Mundo”, cujo o tema é o mesmo que o nome. Nele, as autoras

discorrem sobre alguns pontos principais das conquistas e lutas femininas em prol dos seus direitos, desde a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1789, até as eleições de mulheres como presidentes do Chile, Argentina e Brasil. Neste mesmo quadro, há uma pequena repartição que fala de questões de trabalho, direitos políticos e sociedade atuais, e a participação das mulheres nessas esferas. Interessante ressaltar que das atividades que compõe esse livro da coleção LD3, as que acompanham esse quadro, principalmente a terceira atividade, “quase” fomentam a opinião histórica dos alunos ao passo que solicita que além dos desafios citados para a ascensão dos direitos femininos, busca que os alunos pesquisem e descrevam as dificuldades enfrentadas. No entanto, não fomenta que os mesmos delineiem possíveis soluções para a problemática, daí o “quase” desenvolvimento da opinião histórica.

No capítulo 13, há um quadro de Pierre Manguin, que retrata uma mulher na barricada como símbolo das lutas revolucionárias do século XIX, segundo a legenda da imagem. Mais à frente, as autoras, por meio de um *box*, introduzem, mais uma vez, o questionamento acerca do papel das mulheres naquela sociedade através de um texto sobre Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras brasileiras a publicar textos em jornais brasileiros (sob o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto).

No capítulo 14, há uma imagem de Maria Quitéria, uma mulher que se disfarçou de homem para lutar pela independência da Bahia. Mesmo após ser descoberta, a moça continuou no exército dada a sua disciplina combativa. Mais à frente, é citada a participação das mulheres na construção de casas e ruas do Maranhão, desempenhando a função de misturar a argamassa.

Nos capítulos 15 e 16, exceto por algumas imagens descontextualizadas das temáticas abordadas, as mulheres não são mencionadas.

No terceiro livro da coleção LD3, os capítulos 1 e 4 não mencionam a mulher.

O capítulo 2 se inicia com a famosa charge de Lixto sobre a monarquia e a república brasileiras, ambas representadas por ele como mulheres. Há, mais à frente, no corpo do texto, a informação de que mesmo sem haver nenhum empecilho na Constituição de 1891 que impedisse o voto feminino, os

constituintes entraram em comum acordo de que ele não seria permitido. As mulheres também são mencionadas em meio a primeira onda de desenvolvimento da indústria no Brasil. No tópico sobre o movimento cangaceiro, as autoras citam Maria Bonita brevemente, apenas como esposa de Lampião. No âmbito dos movimentos sociais urbanos, as autoras trazem um texto de Margareth Rago sobre as mulheres anarquistas.

No capítulo 3, as autoras citam que “trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralização.” (BRAICK e MOTA, 2013, p. 53).

No capítulo 5, as mulheres são mencionadas nos abusos e estupros que lhes acometiam os soldados e na utilização da sua mão de obra nas indústrias em detrimento da masculina, direcionada para a guerra.

(...) No Japão, por exemplo, as mulheres chegaram a compor metade da força de trabalho na agricultura em 1944, e, nos Estados Unidos, milhões de norte-americanas foram relocadas para a indústria bélica. As mulheres também foram recrutadas para o serviço militar: no Exército soviético havia mais de 800 mil. Porém, elas continuaram a trabalhar em péssimas condições: sofriam humilhações, passavam fome e recebiam salários baixíssimos. (BRAICK e MOTA, 2013, p. 85)

O capítulo 6 inicia-se com uma charge que traz duas mulheres: uma doméstica e sua patroa. Mais à frente, as autoras trazem a informação de que Almerina Farias Gama foi a única mulher a votar nas eleições de deputados em 1933, já que, desde de que exercessem função pública remunerada, as mulheres poderiam votar neste mesmo ano. Pela Constituição de 1934, a educação de meninos e meninas era diferenciada. No que se refere ao trabalho, as autoras mencionam as conquistas de licença maternidade e horário para amamentação para trabalhadoras que recentemente haviam dado a luz.

O capítulo 7 possui apenas uma pequena menção às mulheres no que se refere ao movimento negro dos Estados Unidos, o qual foi impulsionado pelo caso de racismo e exclusão racial de Rosa Parks, costureira que foi presa e multada por não ceder seu assento de ônibus a um homem branco.

No capítulo 8, há um pequeno trecho sobre a poeta moçambicana Noémia de Sousa, que expõe a dupla opressão sofrida pela mulher negra em

meio à luta pela independência africana. Há também o destaque da condição de vulnerabilidade das mulheres indianas, vítimas de violência sexual.

O capítulo 9 possui uma nota sobre Eva Duarte de Perón (Evita), onde estão descritas algumas de suas conquistas e lutas de forma que seu protagonismo é evidenciado.

O capítulo 10, exceto por algumas imagens, há menção às mulheres no fato de Maria Estela Martínez (Isabelita) ter assumido a Argentina após a morte de Perón, em 1974, e levado um golpe militar dois anos depois; no movimento *Madres de Plaza de Mayo*, movimento que reunia mães de desaparecidos políticos argentinos; e nas produções de *arpilleras* chilenas.

No capítulo 11, a tese de doutorado da pesquisadora Cristina Antonioevna foi citada, posto que a pesquisadora denuncia, neste tese, o crescimento da xenofobia russa em relação a outros povos minoritários. Mais à frente, no subtítulo sobre a Romênia, as autoras mencionam a execução de Elena e Ceausescu, ele por ser o ditador romeno combatido pelos civis, e ela por ser esposa dele. Em relação ao movimento de independência da Bósnia, as autoras citam os estupros de mulheres muçumanas pelos sérvios.

No capítulo 12 as mulheres são mencionadas pelas autoras algumas vezes, a primeira trazendo Zélia Cardoso de Mello como ministra da Fazenda do governo Collor, a segunda a respeito candidatura e eleição de Dilma Rousseff em 2011, a terceira sobre a inclusão das mulheres nas ações afirmativas (cotas partidárias, lei Maria da Penha e criação das Delegacias da Mulher). Há, ainda, uma imagem da Marcha Mundial das Mulheres de 2012, em São Paulo.

O capítulo 13 possui poucas referências às mulheres. Uma delas consiste na organização virtual da Marcha das Vadias, como exemplo de como a tecnologia pode ser utilizada para organizar movimentos presenciais. Margaret Thatcher é citada como uma das precursoras de políticas neoliberais.

Logo, não há como afirmar que temática das mulheres não compõe as três coleções didáticas mais distribuídas em 2015. No entanto, isso não significa que as formas pelas quais ela é abordada contribua para a conscientização do papel e da luta feminina na atualidade e que desenvolva a consciência histórica acerca da temática, fator que possibilitaria, diante dessa

formação, o desenvolvimento de concepções que colaboram para a equiparação entre homens e mulheres e que contribuam para contemplar as premissas ressaltadas pelos documentos norteadores da educação e pelos movimentos feministas. Neste sentido, consideramos necessário aprofundar a discussão para compreender essa afirmativa unindo as informações que obtivemos nessa busca com as concepções de Rüsen sobre a formação da consciência histórica.

6.2. Caminhos Possíveis

Embora tenhamos constatado que a temática das mulheres está presente nas coleções mais distribuídas para a modalidade ensino médio em 2015, como afirmado anteriormente, a forma como o tema estampa as páginas dos livros não permite uma formação concisa da consciência histórica, de modo que responda às carências de orientação que circundam essa perspectiva, tomando, neste contexto, os critérios ressaltados nos documentos norteadores trabalhados na seção dois com as carências de orientação que circundam o fomento à consciência histórica que compõe o método rüseniano. A exemplo dessa afirmativa, como pudemos identificar na seção anterior, temos o fato de que raramente a temática das mulheres quando presente nos capítulos dos livros analisados permite interligação com o conteúdo e/ou que se possa construir a consciência histórica em torno desse objeto. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade de tomar essa temática cognoscível diante da consciência histórica, já que compõe as obras didáticas.

Partindo desse pressuposto, essa seção foi destinada para analisar o como as mulheres estão sendo mencionadas nos livros didáticos e como essa perspectiva pode ser ampliada sem que, para isso, se desvie dos conteúdos já elencados para a disciplina de história no ensino médio. Logo, a premissa de esvaziamento do currículo não constituiria uma barreira para se tratar da temática das mulheres nos livros didáticos, o que desmistifica a premissa de que deixaríamos de lado os conteúdos da disciplina de história para enfatizar essa temática, como por vezes a crítica trata a introdução de conteúdos

circundantes da disciplina de histórica no ministrar da mesma. Para tanto, primeiramente, analisamos quais as características que circundam a temática das mulheres quando ela aparece nas coleções, e entre as características predominantes pudemos destacar o uso das grandes personagens, da desigualdade de gênero, da situação de submissão, do trabalho fora de casa, do direito de voto e o papel de esposa e mãe. Intencionamos, diante desse exercício, demonstrar à quais aspectos da temática feminina o livro didático mais recorre quando se trata das mulheres, assim como se esse artifício permite que pensemos na mesma através da consciência histórica.

Assim sendo, primeiramente, separamos os capítulos que abordam a temática dos que não abordam. Identificamos, nesse ponto, que os capítulos que não abordam a temática não possuem, de início, total similaridade de conteúdo, de modo que, entre os livros destinados ao primeiro ano, se repete a carência de informações sobre a temática das mulheres, entre os livros da coleção LD1 e LD2, nos capítulos relacionados aos hebreus, fenícios e persas e nos que tratam da gestão e crise do feudalismo. Entre os livros da coleção LD1 e LD3 não há similaridade de capítulos onde há carências de conteúdos. No que se refere aos livros da coleção LD2 e LD3, nos capítulos que se referem à expansão ultramarina europeia, sistema colonial e mercantilismo as carências de conteúdos ocorre. Em relação aos livros destinados ao segundo ano, nos conteúdos relacionados à América indígena há carências nos livros das três coleções. Em relação ao período regencial brasileiro, há carências nas coleções LD1 e LD2. Nas coleções LD2 e LD3, a ausência de conteúdo se repete nas temática que abordam domínio espanhol e holandês no Brasil, economia colonial e processo de independência das colônias. Nos livros para o terceiro ano, nos conteúdos relacionados à industrialização e imperialismo a temática aqui abordada está ausente nas três coleções, e há, nos livros das coleções LD2 e LD3 ausência de conteúdo sobre as mulheres nos capítulos que tratam especificamente do pós-guerra. Há, no entanto, conteúdos que não são similares de coleção para coleção mas que também não chegam à temática das mulheres. Isso pode ser identificado nos quadros D1, D2, D3, E1, E2, E2, F1, F2 e F3 em apêndice. Intencionamos, com esse exercício, demonstrar que poucos são os pontos de convergência quando se fala de

ausência de conteúdos sobre as mulheres. Isso porque de coleção para coleção são poucos os eixos temáticos que não mencionam as mulheres e que se repetem nas três coleções. Logo, se uma coleção pôde integrar as mulheres em determinados conteúdos, porque outra não?

Destacados os capítulos que não mencionam a temática abordada, voltamos os olhos para aqueles onde há menção às mulheres. Para compreender as formas pelas quais elas são introduzidas nas coleções didáticas, separamos alguns indicadores face ao conteúdo das próprias coleções, ou seja, dentre as formas que as próprias coleções se utilizam para trazer a temática para os conteúdos programáticos. Encontramos entre os pontos similares a utilização de grandes personagens históricos, de desigualdade de gênero e submissão, de relações de trabalho, de direitos sociais (tais como voto, divórcio, propriedade, entre outros) e menção ao papel de esposa e mãe. No que se refere ao uso de grandes personagens históricos, catalogamos sob esse indicador passagens que citam nomes de personalidades sem que se relacione o nome a um feito histórico desse personagem em particular, como por exemplo quando cita-se o nome de rainhas sem atrelar o nome à temática desenvolvida no capítulo ou a participação dela como sujeito histórico do período. Em relação à desigualdade de gênero e submissão, colocamos sob esse indicador passagens que apenas mencionam que as mulheres não possuíam independência sem que isso fosse explicado. Acerca das relações de trabalho, elencamos essa perspectiva quando se menciona situações onde as mulheres exercem alguma atividade remunerada. Sob os direitos sociais, catalogamos questões relacionadas ao voto, ao divórcio, direito à propriedade, entre outros, que foram conquistados ou suprimidos. Na perspectiva do papel de esposa e mãe, notamos que essa característica pode ou não ser atrelar à de grandes personagens, pois, por exemplo, pode aparecer o nome da esposa de determinado personagem histórico ou só constar a relação social do conteúdo do capítulo com esse papel (como na imagem da escultura “O soldado Gálata e sua mulher”, que atrela a mulher ao papel de esposa e mãe sem que a mencione como personagem histórico com nome definido). Voltamos a enfatizar que esses

indicadores surgiram diante do modo como as próprias coleções elencam a temática das mulheres.

Posteriormente, analisamos esses indicadores à guisa das competências ressaltadas por Rüsen e não foi surpreendente identificar que as tipologias ressaltadas pelo autor se desenvolvem de acordo com a periodização dos conteúdos das obras, seguindo uma linha de desenvolvimento cronológico e que coincide com o avançar das tipologias *tradicional*, *exemplar* e *crítica* (e através dessa, já que, como mencionado, ela constitui o transpositor de uma tipologia para outra), caminhando-se, sem que chegue a atingir, para a *genética*. Isso significa dizer que, em relação à narrativa presente nos materiais didáticos analisados parte-se de uma narrativa galgada pela tradicionalidade, que, diante das permanências oriundas dessas, criam-se regras gerais acerca do papel da mulher na sociedade, compondo a narrativa *exemplar*, e que são criticados conforme se avança no conteúdo das obras. No entanto, como não se chega a compenetrar na construção da consciência histórica, a possibilidade de uma narrativa *genética* não é atingida.

No entanto, dadas às formas como as mulheres são introduzidas nos conteúdos e a simplicidade como isso é feito, não foi possível analisar essas tipologias e as competências que fazem parte do processo de construção da consciência histórica da maneira como fizemos com os demais conteúdos, posto que, embora faça parte dos parâmetros designados para a disciplina de história, essa temática não é a única que compõe o currículo da Educação Básica e, como mencionamos, ocorre em espaços menores e pouco enfatizados. Esse atenuante levou-nos a analisar essa temática traçando um paralelo entre os indicadores que destacamos nas coleções com as premissas provenientes nos documentos norteadores e para a formação da consciência histórica ressaltada por Rüsen.

Assim, levando em consideração a primeira dimensão da construção da consciência histórica face à matriz rüseniana, a *experiência*, no que confere à temática das mulheres, é abordada de maneira incompleta. Isso porque no que se refere à apresentação, embora as imagens das três coleções apresentem as mulheres no decorrer da história, carece-se, ainda, de atrelar à essa premissa o fator de independência da imagem em relação ao texto e, especificamente

em relação às mulheres, de demonstrá-las nas diferentes roupagens no decorrer dos anos. Em relação aos mapas, a característica da matriz rüseniana para esse artifício não permite que seja utilizado na temática das mulheres, posto que, como mencionamos na seção anterior, eles primam por demonstrar as modificações espaço-temporais. No que se refere aos documentos escritos, a coleção LD1 possui vários textos de autoria feminina, como por exemplo de Mary Del Priori e Maria Lígia Prado. As coleções LD2 e LD3 citam Margareth Rago com mais frequência. Isso incute em demonstrar a participação ativa das mulheres enquanto pesquisadoras da própria história, destacando seu protagonismo nessa perspectiva. No entanto, apenas sob essa ótica o protagonismo feminino é evidenciado, carecendo, ainda, de soluções acerca de como elevar essa categoria de análise histórica nos materiais didáticos de modo que isso contribua para a luta em prol da igualdade.

Outro marcador que destacamos dentro da *experiência* foi dimensão sincrônica dos conteúdos, que entrelaça, segundo Rüsen, economia, política, sociedade e cultura. No que se refere à economia, a coleção LD1 possui pouca relação entre a temática das mulheres e essa dimensão, e o mesmo ocorre com as inferências acerca da cultura nessa perspectiva. Nessa coleção, as dimensões que mais se destacam na abordagem da *experiência* aplicada à temática das mulheres são a política e a sociedade, de modo que da primeira podemos destacar a grande utilização de nomes de personalidades políticas femininas no conteúdo da coleção, e da segunda, nas modificações que a temática foi transpassando perante a sociedade, que também se altera de uma maneira geral. Dentre essas dimensões, na coleção LD2, as mais privilegiadas são a econômica seguida pela política, novamente. Sociedade e cultura só podem ser observadas ao final da leitura dos três volumes que compõe a coleção. Na coleção LD3 as dimensões da sociedade e da política são mais evidenciadas que as da economia e da cultura. Interessante notar que nenhuma das coleções chama a atenção explicitamente para o fato de que a disparidade entre homens e mulheres foi historicamente construída e que ainda é uma permanência na conjuntura atual. As concepções culturalmente construídas acerca do feminino ainda são carentes nas coleções, de modo que em apenas uma delas identificamos um texto que trata sobre a questão da

imposição da indústria da beleza sobre os padrões de corpo e vestuário femininos, por exemplo. Ainda permanece a carência de ações afirmativas que caminhem para a mudança do imaginário diante do enfrentamento de concepções machistas e de suas raízes.

Sob a ótica da dimensão diacrônica dos conteúdos, que congrega curta, média e longa duração, dada a especificidade da temática, ela não possui temporalidade definida, ou seja, as formas pelas quais as mulheres são introduzidas nos conteúdos didáticos não seguem uma regra temporal, podendo ser observadas em qualquer época histórica, de modo que as mesmas abordagens, ou seja, sob o mesmo indicador, são percebidas em temporalidades completamente distintas. Além disso, de um modo geral, ao fim da leitura da coleção LD1 pudemos perceber que os arquétipos sob os quais a temática das mulheres se consolida estão inseridos na temporalidade da longa duração dadas as permanências das disparidades que são acometidas às esses sujeitos históricos. Essa premissa se repete nas coleções LD2 e LD3. No entanto, percebemos isso pelo fato de termos lido as coleções na íntegra, permanecendo-nos a indagação de se um aluno respaldado por um material que não prima pela construção da consciência histórica, conseguirá apreender essa característica e confrontá-la.

O último indicador para a dimensão da *experiência* foi a condição das mulheres como sujeitos históricos. Sob essa premissa, todas as coleções mencionaram as mulheres de alguma forma. No entanto, quando observamos de perto as formas como se deu esse processo, pudemos concluir que nem sempre o papel de sujeito histórico das premissas rüsenianas foi de fato desenvolvido. Isso porque ainda permanece a premissa de que, à luz dos conteúdos dos capítulos, as mulheres compõem aspectos circundantes e não participativos dos acontecimentos.

Em relação à *interpretação*, notamos que alguns indicadores dessa dimensão não se completam, posto que já vêm discrepantes da premissa experiencial. Isso porque a capacidade metodológica, no que confere à visão dogmática dos conteúdos é primada na coleção LD1 face às formas pelas quais a temática é abordada, não sendo explorados os posicionamentos das diversas vertentes acerca da temática das mulheres. Não se tem, por exemplo,

conteúdos explicativos na obra didática que exemplifiquem que a própria temática possui abordagens diferentes de acordo com o referencial possível de análise. Isso se repete nas coleções LD2 e LD3. As categorias de raça e classe social não são, por exemplo, nem mencionadas.

O tempo da narrativa relacionada às mulheres, em relação à coleção LD1, é cronológico. Nas coleções LD2 e LD3 essa premissa também foi observada. As fontes utilizadas nas coleções possuem variedade entre imagens e escritos de historiadoras. No entanto, a interligação entre as fontes iconográficas e os escritos das historiadoras por vezes estão distantes, não se complementando.

Em relação ao levantamento de hipóteses, a coleção LD1 cumpre essa perspectiva em alguns dos seus capítulos, tal quando solicita que os alunos o façam levando em consideração os direitos das mulheres. Na coleção LD2, no entanto, essa perspectiva é menos utilizada, dificultando ainda mais o desenvolvimento da consciência histórica científica em relação à temática das mulheres. Na coleção LD3 são poucas as atividades que incitam hipóteses sobre a temática. Logo, mesmo que se aprenda algum conhecimento acerca dessa temática, o encaminhamento para o giro metodológico rüseniano (*interesses, ideias, métodos, formas e funções*) não se completa dada a falta de fomento às hipóteses, que inicia e exercita a consciência histórica acerca das diversas temáticas.

No caráter de processo e de perspectiva, o processo é mantido em relação à temática ao longo de todas as coleção analisadas, embora com algumas lacunas temporais diante da forma pela qual o conteúdo consubstanciado nos capítulos: de forma restrita, fragmentada e abordada brevemente. A perspectiva, no entanto, por vezes é restrita à visão que coloca as mulheres em condição de sujeitos passivos. Embora quando alocamos, como na análise acima, toda trajetória da temática das mulheres de forma corrida, sem as pausas que possui no material didático, essa premissa de sujeitos passivos não fique evidente, quando a analisamos diretamente no material didático, nas formas como ela está nesse material, percebemos que a construção da consciência histórica diante da temática das mulheres é diminuta.

Na *orientação*, as perspectivas globais não são cumpridas nas coleções LD1, LD2 e LD3, posto que o ressaltar da identidade não se consolida mesmo que a relação presente passado seja salientada em todas as coleções. Em relação à opinião histórica, que compõe o último estágio da *orientação*, observamos, nas coleções mais distribuídas, raríssimas ocasiões onde essa perspectiva da orientação é fomentada.

Além desses pontos, foi notório que a maior inferência acerca da temática das mulheres em todas as coleções consiste no uso de nomes de grandes personagens, tais como rainhas, esposas de personagens masculinos influentes, historiadoras, mulheres do cenário político e artístico, entre outros. Assim, podemos afirmar que, de acordo com as concepções de Rüsen, ressaltadas no início dessa seção, ainda há o predomínio da *narrativa crítica* quando se fala de temática das mulheres, aquela que nega a tradicionalidade. Isso consiste em reconhecer que o enfrentamento às perspectivas provenientes da tradicionalidade é contínuo desde quando as mulheres começaram a se organizar na luta por seus direitos. Os próprios indicadores que observamos apontam para essa premissa: uso de grandes nomes face à anos de ofuscamento, ressaltar da submissão e da luta por direitos, introdução no mundo do trabalho, entre outros.

Notamos também que essa temática não se consolida face à apenas um dos indicadores por cada capítulo onde são abordadas, mas que pode se condensar em um ou mais indicadores de acordo com a intencionalidade de cada capítulo. Além disso, o fato da temática ser mencionada não significa, necessariamente, que a abordagem vá ao encontro do que Rüsen delinea como sujeito histórico propriamente dito, ou seja, não é por serem mencionadas no capítulo que as mulheres o são como sujeitos históricos (o que ocorre com diversos outros sujeitos), como podemos observar nos quadros que fazem inferência à capacidade metodológica, em apêndice.

No que se refere às competências da consciência histórica, nenhuma delas, tal como observamos na seção que aborda as obra de maneira geral, é completamente desenvolvida, de modo que a proposta de equiparação entre homens e mulheres, ressaltada no PNDH, no Relatório Jaques Delors e em outros documentos, não ocorre. Não há, da forma que os conteúdos

relacionados à temática das mulheres estão elencados, como se fomentar a consciência histórica nos moldes apontados por Rüsen e o fato delas estarem presentes nos capítulos por vezes não quebra estereótipos consolidados no imaginário social.

Neste sentido, vale a pena destacar alguns caminhos possíveis para que essa temática seja desenvolvida em consonância com as dimensões da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação*, privilegiando, dessa forma, a construção da consciência histórica face ao arcabouço rüseniano. Assim, no que confere à *experiência*, as imagens utilizadas nas coleções poderiam melhor se engajar com a retratação dos diferentes papéis da mulher no decorrer do tempo e estarem mais próximas dos conteúdos dos capítulos analisados; a dimensão sincrônica dos conteúdos seria melhor explorada caso houvesse engajamento do conteúdo relacionado à temática das mulheres com as categorias que compõe essa perspectiva, ou seja, não privilegiando determinadas categorias (como a política e economia, por exemplo) em detrimento de outras (cultura e sociedade). Sobre essa categoria, vale ressaltar que a diminuição da mulher enquanto sujeito histórico já é cultural, posto que encontramos essa perspectiva em todos os âmbitos sociais, e que isso não está atrelado às formas sob as quais os conteúdos dessa temática são retratados nos livros didáticos. Assim, essa conjuntura de diminuição da mulher não é abordada em uma das instâncias em que mais precisa de atenção, que é a esfera cultural.

Em relação à dimensão diacrônica dos conteúdos, ainda no campo da *experiência*, consideramos que essa perspectiva é atingida ao passo em que a temática das mulheres, ao final da leitura de todos os volumes que compõe cada coleção, é desenvolvida e elencada com as temporalidades que compõe essa dimensão, de modo que por eventos de curta e média duração, que alteram algumas estruturas historicamente duráveis, podemos também perceber as permanências de tantas outras considerações dentro dessa temática. No entanto, para que melhor se compreenda essa perspectiva de rupturas e continuidades, seria interessante que as mulheres fossem melhor retratadas como sujeitos históricos que são, de modo que além de seu protagonismo na história ser evidenciado, ser, ao mesmo passo, engajado com

aquilo que o aluno apreende dentro do conteúdo de cada capítulo que ele estuda, e não como apenas uma informação para cumprimento de tabela.

No que se refere à dimensão da *interpretação*, vale ressaltar que as maiores e mais urgentes carências compõem essa competência. Isso porque não se tem, face à temática das mulheres nos livros didáticos, fomento às hipóteses e à multiplicidade de visões históricas acerca de um mesmo paradigma. Além disso, a cronologia, quando se trata desse foco de análise destoa completamente daquela que os demais conteúdos dos livros didáticos empreende, pois como atua mais assiduamente no campo da longa duração e as dimensões sincrônicas que privilegiam esse tipo de duração, cultura e sociedade, são as menos abordadas nas obras, é de difícil assimilação as intencionalidades e os sentidos que as permanências que compõe essa temática podem ser rompidas. Isso denota numa estagnação, comprometendo o caráter de processo e de perspectiva, as duas últimas instâncias da *interpretação*, contribuindo para a permanência do ideário de que a condição da mulher na sociedade não se alterará.

Assim, os caminhos para que se erradique essas discrepâncias poderiam ser trilhados diante da demonstração explícita tanto da opressão acometida às mulheres ao longo dos anos, quanto da resistência que as mesmas construíram e que permanecem mesmo diante da conjuntura atual, demonstrando, diante disso, que determinadas estruturas de dominação foram socialmente construídas e consolidadas, contribuindo para que o alunado compreenda que dentro do seu cotidiano, continuamente se opera universais históricos que acompanham essa temática até a atualidade, e fomentando a premissa de que, através da apreensão e percepção dessa perspectiva, a opinião histórica dos mesmos diante da temática seja composta face à consciência histórica: que não é exclusiva, opressora e nem determinante.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que não há fórmulas mágicas para que essa conjuntura se consolide. A construção da consciência histórica escolar acompanha e depende do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nas áreas que se deseja elucidar. Logo, a integração entre pesquisadores da área com àqueles que elaboram os demais componentes da cultura histórica escolar (documentos norteadores, professores, alunos, livros didáticos, etc.) precisa

ser fluida, para que então possamos lidar com o silenciamento das mulheres enquanto sujeitos históricos por meio da construção da consciência histórica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa foi compreender se ocorre, nas três coleções didáticas de história mais distribuídas segundo o relatório do PNLD de 2015, o fomento à construção da consciência histórica e a incidência da temática das mulheres através da leitura rüseniana. Para tanto, partimos do pressuposto de que, como mencionado por Oliveira e Oliveira (2014), a disciplina de história da Rede Básica de Ensino compõe um dos elementos da cultura histórica escolar, e como tal, possui instâncias que lhes dão subsídios e lhe disseminam. Neste sentido, consideramos necessário nos apoiar em uma matriz teórica que nos desse subsídios para compreender os elementos que compõe a cultura histórica escolar e os meios de construção da consciência histórica de maneira metateórica, ou seja, que atuasse acima dos conteúdos pragmáticos da história substantiva, dando-lhe arcabouço para que sua aplicação pudesse ser inserida em qualquer conteúdo, sem que este sofresse modificação substancial. Neste sentido, a matriz de Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2014) e o artigo *O Livro Didático Ideal* (2011) atenderam a esse objetivo por serem açambarcadas pela perspectiva metateórica, atuando acima e substancialmente aos conteúdos históricos.

Diante disso, consideramos factível, inicialmente (já que estamos considerando a cultura escolar), analisar a trajetória e os fundamentos que compuseram os estudos acadêmicos em história até a atualidade com o intuito de demonstrar que ela possui reflexos no âmbito escolar. Isso porque a história pesquisada e produzida no meio acadêmico compõe um dos elementos da cultura histórica, da qual a cultura histórica escolar faz parte e que o livro didático funciona como elemento disseminador. Além disso, também é dessa trajetória que advém os novos objetos dos estudos históricos, tais como as mulheres, que constitui nosso objetivo final de análise. Também foi necessário analisarmos os documentos norteadores da educação brasileira, já que estes

compõem os crivos dos editais para inscrição das obras didáticas no PNLD, dando parâmetros para elaboração e avaliação das coleções resumidas no Guia do Livro Didático²¹ que chega aos professores para a escolha do material que será adquirido. Após isso, são elaborados relatórios que catalogam as coleções mais distribuídas, dos quais foram selecionadas e analisadas, à luz da matriz rüseniana, as três primeiras do ranking.

Neste sentido, para cumprir os objetivos que traçamos, dividimos nossas análises em duas fases: uma que buscava os elementos de construção da consciência histórica através do material didático, e a outra relacionada especificamente à temática das mulheres sob essa perspectiva formativa. Para tanto, necessitávamos compreender e explicitar os caminhos que levaram à essas premissas, e encontramos na trajetória dos fundamentos do pensamento histórico científico e nas formas como a disciplina de história é abordada nos documentos o ponto inicial.

No que se refere à trajetória e fundamentos do pensamento histórico científico, podemos afirmar, após o retrospecto realizado na seção que trata dessa temática, que a história é, como cunhada por Bloch (2001), a ciência dos “homens no tempo”, que como tal, atende às necessidades de orientação de cada época. Isso se comprovou posto que, à medida em que as mudanças processuais da história ocorrem, novas formas de analisá-la como ciência também são observáveis, o que comprova a função de orientação que Rüsen delimita para a história. Esse processo reflete na cultura histórica escolar ao passo que as novas abordagens são requisitadas pelos movimentos dos quais são oriundas e inseridas nos componentes disseminadores dessa cultura, da qual a disciplina de história escolar e o material didático que a acompanha são elementos.

Enquanto disciplina escolar a história é norteadada por documentos. Neste sentido, buscamos nesses documentos o direcionamento para a disciplina de

²¹ Segundo o portal do FNDE, os livros destinados ao ensino médio possuem estrutura para durarem três anos, coincidindo com o período de lançamento de editais para compor o Guia. No ano de 2015, vinte e duas coleções foram inscritas, das quais dezenove foram selecionadas para compor o Guia. São estas, por ordem de distribuição: Caminhos do Homem, Conexão História, História, Integralis – História, História: Cultura e Sociedade, História em Debate, História em Movimento, História Geral e do Brasil, História Global - Brasil e Geral, História para o Ensino Médio, História Sociedade & Cidadania, História, Nova História Integrada, Novo Olhar História, Oficina de História, Por dentro da História, Ser Protagonista História, História: das Cavernas ao Terceiro Milênio e Conexões com a História.

história na Educação Básica, assim como quais as premissas que circundam e validam as representações das mulheres nesses documentos. No entanto, nessa análise, mediada pelos princípios de formação da consciência histórica e pela iniciativa do PNDH3 de que a educação desenvolva medidas de representação das mulheres, que consistiram no nosso viés de análise, encontramos pouca incidência à participação feminina na história e, embora haja algumas similaridades com o que Rüsen propõe como função para o ensino de história nas escolas, há hiatos entre os parâmetros fomentados e as formas que eles são delineados no material de suporte aos alunos, que consiste nos livros didáticos. Além disso, os documentos norteadores da educação brasileira, quando se trata da disciplina de história, ainda não possuem a premissa de direcionar seu ensino para a formação da consciência histórica e ainda delineiam a representação das mulheres somente como diminuição da disparidade entre os gêneros, carecendo, ainda, de estabelecer medidas para que isso seja erradicado.

Embora não se trate de equiparar assiduamente as considerações dos documentos norteadores às concepções rüsenianas para o ensino de história, o que queremos ressaltar com essa análise dos documentos é que a particularidade do ensino de história não possui primazia. Mesmo que os documentos norteadores abram caminho para parâmetros que mencionam a formação da consciência histórica, a carência de informações que complementem esse caminho é evidente, deixando brechas para a permanência de interpretações que não respaldam essa formação. Logo, enquanto em Jörn Rüsen a consciência histórica constitui o principal foco da história ensinada, que coincide, consideramos, com a da Rede Básica de Ensino, em nossos documentos norteadores ela não é tema central. Nos documentos analisados a carência de especificidade para o ensino de história é latente.

No que se refere ao papel do livro didático, material auxiliar e disseminador da cultura histórica escolar, enquanto Rüsen o coloca como ferramenta que possibilitaria o desenvolvimento da consciência histórica, seguindo determinadas *competências*, as coleções mais distribuídas, embora contribuam para a formação do alunado, não completam o *quadro histórico*

mencionado pelo autor como constituinte da formação da consciência histórica e nem cumprem com as diretrizes formativas que os documentos incutem à disciplina. Isso porque algumas questões relacionadas à construção cognitiva voltada unicamente para a história ainda são ausentes nesse material de apoio, deixando elementos que enriqueceriam o arcabouço histórico formativo do alunado em segundo plano e perpetuando um ensino por repetição e não por compreensão dos processos históricos e suas consequências. Isso reflete tanto no *quadro histórico para a práxis vital* rüseniana, quanto na formação do cidadão consciente ressaltado nos documentos norteadores, por exemplo, e se estende quando tratamos da temática das mulheres.

Em relação às coleções, conforme propusemos em nossa análise, observamos que elas não cumprem todos os requisitos ressaltados por Rüsen (2011) acerca do livro didático que ele considera ideal porque algumas das competências abordadas pelo autor são ausentes ou desenvolvidas parcialmente, comprometendo a formação da consciência histórica do aluno e contribuindo para uma história carente de *práxis vital*, como mencionamos anteriormente. Essa carência se evidencia em empecilhos no processo de ensino que se constitui, de acordo com o ciclo sistêmico do autor, em experienciar a história, interpretá-la e se orientar diante do resultante dos dois primeiros passos. E as coleções mais distribuídas possuem fissuras nos elementos que permitem a apreensão dessas competências.

Na *competência da experiência* há disparidades acerca do elo que faz com que as dimensões que a compõe se desenvolvam diante da construção da consciência histórica rüseniana: não é possível rememoração da história através da apresentação do conteúdo, as dimensões sincrônica e diacrônica dos mesmos não se interligam, e os sujeitos históricos que fizeram parte do processo por vezes são deixados ao acaso. Neste sentido, experienciar a história através do material ocorre de maneira fragmentada: os conteúdos condensados demasiadamente, dada à estrutura de carga horária que a disciplina possui, influenciam na apresentação dos conteúdos do livro, não há, nesse material, meios que permitam que os alunos compreendam as mudanças substanciais relacionadas às dimensões acima mencionadas de

modo que elas sejam associadas aos diversos sujeitos que compõem a história processual e as formas como eles sentiram essas modificações.

Quando se caminha para a *competência da interpretação*, algumas prerrogativas se cumprem parcialmente, o que também colabora para interromper a formação da consciência histórica. Esse fator foi verificável diante da impossibilidade de se poder interpretar a história diante da ausência, principalmente, de atividades que fomentem hipóteses acerca da perspectiva, da pluriperspectividade, do papel ativo dos sujeitos históricos mencionados na experiência, das mudanças de paradigmas históricos e historiográficos no decorrer dos anos, entre outros. Até mesmo quando esse ideário se cumpre diante da perspectiva de formação da consciência histórica, ele não se completa quando se chega ao próximo estágio da construção da consciência histórica.

A *competência da orientação*, composta pelas perspectivas globais e pela opinião histórica, é a dimensão que mais possui carências de fomento. Em todas as coleções identificamos que as perspectivas globais são pouco cumpridas e o não fomento à opinião histórica é quase predominante. Isso incute em não levar à *práxis vital* aquilo que fora apreendido diante dos conteúdos impressos nas páginas dos livros, não completando o giro ressaltado por Rüsen (*interesses, ideias, métodos, formas e funções*) e não construindo a consciência histórica.

Em relação às mulheres, tivemos dificuldade na identificação das competências em todas as coleções, posto que há carências no que se refere à inserção efetiva da história das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos de todas as coleções analisadas, de modo que, muito mais acentuada que nos demais conteúdos, a consciência histórica em torno dessa temática não se consolida, ou se seja, os elementos que permitiriam experienciar a história das mulheres são escassos, as formas de interpretar essa temática não são fomentadas e nem há incentivo à orientação para o tempo presente. Essa conjuntura termina por estagnar a temática feminina, não fomentando rupturas com os padrões construídos e consolidados socialmente e não atendendo aos âmagos de equiparação entre homens e mulheres que os documentos norteadores propõem.

Neste sentido, desenvolver maneiras de despertar a rememoração através da *experiência*, de possibilitar a *interpretação* e orientar-se diante das carências de orientação do presente, seria ideal para composição de obras didáticas e contribuiria para a consolidação da cultura histórica baseada na construção da consciência histórica. Por fim, vale a pena ressaltar que o diálogo entre as instâncias que culminam na cultura histórica escolar está distante, de modo que a ferramenta de disseminação dessa cultura não cumpre nem com os desígnios dos documentos norteadores, nem acompanha o ritmo dos estudos em história ao passo que deixa para segundo plano o fomento à construção da consciência histórica. Concluimos, diante dessa trajetória, que não é possível que a consciência histórica seja construída através do material didático e que a temática das mulheres não é abordada de modo que essa característica seja reforçada nos moldes como o conteúdo é hoje tratado nos livros didáticos que analisamos. O que temos até o momento nos materiais didáticos mais distribuídos é a prevalência de metodologias de ensino que não se inclinam para a construção de um aprendizado que privilegie a especificidade da disciplina de história. Assim, a cultura histórica escolar, em seu material disseminador, ainda possui resquícios da marca positivista em alguns aspectos, principalmente quando se trata de levantar hipóteses sobre o que se estuda, de construir uma opinião histórica independente de cópias dos textos de apoio e de compreender a relação entre o conteúdo e seu reflexo na atualidade. A história, neste sentido, não se perfaz diante da compreensão do significado do seu desenrolar, perpetuando a repetição sem o entendimento do que ela significa para os sujeitos do presente.

No que se refere à temática das mulheres, esse não completar do *quadro histórico* apontado por Rüsen reitera que elas continuem à margem da história, como sujeitos circundantes em vez de históricos. A falta de consolidação da consciência histórica tanto diante dessa temática quanto nos demais conteúdos presentes no currículo escolar, pode ser a chave para que se modifique essa perspectiva. Neste sentido, a primazia aos fundamentos e especificidades da cultura e da educação histórica são necessários, tanto na formação dos profissionais que lidam com a história, quanto nos materiais de apoio que os dão suporte.

Assim, há de se considerar que a inserção da temática das mulheres está ocorrendo e que pode vir a ocorrer de forma mais construtiva futuramente, de modo que a consciência histórica seja levada à prática para que haja a construção, de fato, de um aprendizado histórico tanto nos conteúdos processuais da história, quando nas temáticas que a compõe, podendo, diante disso, cumprir tanto com os desígnios estipulados nos documentos norteadores quando nas premissas salientadas por Rüsen.

8. 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 04/07/2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais Didáticos: Concepções e Usos. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 02/07/2016.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. V.1 ; Rio de Janeiro ; EdUERJ, 2005.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOMENY, Henela Maria. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: **Repensando o Estado Novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

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

BOURDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal : Publicações Europa-América/Fórum da História, 1983.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: das origens da humanidade à expansão marítima europeia. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

_____; _____. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: da conquista da América ao século XIX. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

_____; _____. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Bases Legais. MEC/SEF, 2000a.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000b.

_____, **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - - ver. e atual. - - Brasília : SEDH/PR, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 17-32. ISSN 1413-7704. In: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 01/fev/2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivals. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. Construção Curricular Como Educação de Professores - O Caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná. **Ensino de História e Educação: Olhares em convergência**. Ponta Grossa PR: Editora UEPG, 2007.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral - 1. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

_____. **História Global**: Brasil e geral - 2. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

_____. **História Global**: Brasil e geral - 3. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação (Mestrado em

Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Volume 12. 1º semestre de 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1942/1534>>. Data de acesso: 27/01/2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado**. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O Livro Didático de História no Brasil: a Versão Fabricada**. São Paulo: Global Ed., 1982.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

IBÁÑEZ, Rachel Sánchez; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. Pensa en la historia y enseñar en las aulas: estado de la cuestión y restos de futuro. In: **Tempo e Argumento**. Florianópolis : vol. 6, n. 11, p. 278-289, Jan/Abr. 2014.

Jörn Rüsen e o Ensino de História. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos**. Rio de Janeiro ; EdPuc, 2006.

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**, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A Formação da Consciência Histórica Como Objetivo 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.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, 13(25/26), 143-162. 1992

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). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Cultura Histórica e o Livro Didático Ideal: contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de história à brasileira. In: **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. Vol. 21, n. 2, p.223-234, 2014.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica** – História. Secretaria de Estado da Educação ; Governo do Paraná, 2008.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o Debate: o uso da Categoria de Gênero na Pesquisa Histórica. In: **História** [online]. Vol.24, n.1, pp.77-98, 2005. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

REIS, José Carlos. **A História Entre a Filosofia e Ciência**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília ; Ed. Unb, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

_____. 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, p. 13-38, 2016.

_____. O que é cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende. **Jörn Rüsen**: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba : W.A Editores, p. 47-72, 2016.

_____. **Teoria da História**: uma teoria da história enquanto ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

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, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla

Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, Jul/Dez. 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Cristiani Baretta da. O Saber Histórico Escolar Sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História. In: **Caderno Espaço Feminino**. Vol. 17, nº 1, pp 219-246, 2007.

SMITH, Boniie G. **Gênero e História**: Homens, Mulheres e a Prática Histórica. Bauru; São Paulo, EDUSC, 2003.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A Emergência da Pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

APÊNDICE A

As Competências da Consciência Histórica nas Coleções Mais Distribuídas

Livro Didático 1 - História Sociedade e Cidadania (Autor: Alfredo Buolos Júnior)

LD1: Primeiro Ano

Quadro A1: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1: História, tempo e cultura	36	0	2 escritos; 14 comentários, trechos ou frases de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
2: A aventura humana: primeiros tempos	42	5	0 escritos; 16 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
3: Mesopotâmia	12	3	2 escritos (sendo um em escrita cuneiforme); 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
4: África antiga: Egito e Núbia	28	2	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
5: Hebreus, fenícios e persas	17	3	0 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
6: A China antiga	17	2	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
7: O mundo grego e a democracia	16	2	0 escritos; 14 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada.
8: Cultura, religião e arte grega	27	2	0 escritos; 24 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
9: Roma antiga	15	1	0 escritos; 7 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
10: o Império Romano	18	2	0 escritos; 8 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
11: A crise de Roma e o Império Bizantino	22	2	2 escritos; 8 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
12: Os francos	9	3	1 escritos; 5 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada.
13: Feudalismo europeu: gestão e crise	26	2	2 escritos; 8 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	14	9	2 escritos; 12 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada. Tirinha*
15: Civilizações árabes-muçumanas	6	3	0 escritos; 4 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada
16: Formações políticas africanas	8	5	1 escrito; 14 comentários de historiadores ou

			estudiosos da temática abordada
17: China medieval	11	3	0 escritos; 2 comentários de historiadores ou estudiosos da temática abordada

Quadro A2: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1: História, tempo e cultura			X	X
2: A aventura humana: primeiros tempos	X		X	
3: Mesopotâmia	X	X	X	X
4: África antiga: Egito e Núbia	X	X	X	X
5: Hebreus, fenícios e persas	X	X	X	X
6: A China antiga	X	X	X	X
7: O mundo grego e a democracia		X	X	X
8: Cultura, religião e arte grega				X
9: Roma antiga	X	X	X	X
10: o Império Romano	X	X	X	X
11: A crise de Roma e o Império Bizantino		X	X	X
12: Os francos		X	X	
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	X		X	X
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	X	X	X	
15: Civilizações árabes-mulçumanas	X	X		X
16: Formações políticas africanas	X	X	X	X
17: China medieval	X	X		X

Quadro A3: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1: História, tempo e cultura*			X
2: A aventura humana: primeiros tempos			X
3: Mesopotâmia		X	
4: África antiga: Egito e Núbia		X	
5: Hebreus, fenícios e persas		X	
6: A China antiga			X
7: O mundo grego e a democracia		X	
8: Cultura, religião e arte grega			X
9: Roma antiga		X	
10: O Império Romano			X
11: A crise romana e o Império Bizantino			X
12: Os francos		X*	
13: Feudalismo europeu: gestação e crise			X
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos		X	
15: Civilizações árabes-mulçumanas			X
16: Formações políticas africanas		X	
17: China medieval		X	

*Exceto por um texto de Hilário Franco Júnior, utilizado na seção "O Texto Como Fonte", onde o autor descreve uma série heranças medievais encrustadas na sociedade ao longo dos anos.

Quadro A4: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1: História, tempo e cultura	Mulheres, indígenas, judeus, mulçumanos, cristãos, homens, operários, crianças.
2: A aventura humana: primeiros tempos	Homens, mulheres, crianças.

3: Mesopotâmia	Homens, escravos, sacerdotes.
4: África antiga: Egito e Núbia	Homens, mulheres, trabalhadores, escravos, reis, sacerdotes.
5: Hebreus, fenícios e persas	Homens, judeus, fenícios, persas.
6: A China antiga	Homens, nobres, militares, camponeses.
7: O mundo grego e a democracia	Aqueus, jônios, eólios, dórios, atenienses, espartanos.
8: Cultura, religião e arte grega	Gregos, atenienses, espartanos, macedônios. Há uma imagem que faz menção aos negros (a do atleta Usain Bolt nos Jogos Olímpicos de 2012).
9: Roma antiga	Itálios, etruscos, gregos, patrícios, plebeus, clientes, reis, nobilitas, escravos.
10: O Império Romano	Homens, escravos, gladiadores, aurigas, cristãos, judeus, pagãos,
11: A crise romana e o Império Bizantino	Romanos, germanos, persas, colonos, proprietários, escravos, semi-livres, soldados, generais, hunos, vândalos, jutos, entre outros povos “bárbaros”, árabes, eslavos, normandos, turcos.
12: Os francos	Francos, árabes, mulçumanos, sarracenos, viquingues, magiares (húngaros), germanos, normandos.
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	Nobres, clérigos, cavaleiros, servos da gleba, escravos, vilões, cambistas (banqueiros), artesãos, mercadores, turcos, pagãos, crianças.
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	Burgueses, nobres, camponeses, saxões, árabes mulçumanos, cristãos, turcos otomanos, italianos, ameríndios.
15: Civilizações árabes-mulçumanas	Árabes-mulçumanos, mulçumanos, semitas, povos nômades (beduínos), povos sedentários, artesãos, comerciantes, coraixitas, islamitas, maometanos, xiitas, sunitas.
16: Formações políticas africanas	Berberes, azenegues, tuaregues, sudaneses, povo soninquê, reis, agricultores, pastores, artesãos, guerreiros, griots, mandingas, malineses, povo sosso, fulas, dogons, bantos, bacongos, quicongos, cassanjes, lubas, lundas, ambundos, imbangalas,
17: China medieval	Camponeses, mongóis, povos nômades, chineses.

Quadro A5: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1: História, tempo e cultura	O autor tenta fazer, por meio dos textos e das pequenas atividades de os complementam, com que o aluno contextualize aquilo que leu sem, no entanto, enquadrá-lo à uma só perspectiva. Logo, não há dogmatização da visão histórica. Inclusive, as diversificações de temporalidade histórica, de fontes e de sujeitos são conclamada por ser de interesse explicativo da própria unidade. Aborda os diferentes tipos de fontes. Mas a verificação das hipóteses levantadas é comprometida diante da impossibilidade de verificação.
2: A aventura humana: primeiros tempos	A problematização do conceito de “Pré-história” inaugura o capítulo, assim como também há a menção de outras disciplinas como conjuntas para a história, destacando a interdisciplinaridade. Logo, não há dogmatização. Aborda os diferentes tipos de fontes e demonstra a diversificação de hipóteses diante de uma mesma temática. Porém, em relação ao aluno, a verificação das hipóteses levantadas é comprometida diante da impossibilidade de verificação.
3: Mesopotâmia	Embora fomenta hipóteses, não permite meio de comprová-las. Afirmções de fatos são predominantes, o que caracteriza uma visão dogmatizadora da história, embora se utilize de fontes distintas. Logo, a interpretação é comprometida.
4: África antiga: Egito e Núbia	Não permite comprovação das hipóteses e predomina a afirmação concisa de fatos, o que caracteriza uma visão dogmatizadora da história, embora se utilize de fontes distintas.
5: Hebreus, fenícios e persas	A comprovação das hipóteses por si só é dificultada. Como nos outros capítulos, só podem ser suprimidas pela intervenção do professor. Afirmção dos fatos é predominante, o que caracteriza uma visão dogmatizadora da história. Porém, há variedade de fontes na construção do texto do autor, como o próprio demonstra (uso da bíblia como fonte, por exemplo). Interpretação, nessas circunstâncias, é comprometida.
6: A China antiga	Um fato que merece destaque é que o capítulo demonstra a diversidade étnica dos chineses. O autor também se utiliza de fontes que vão além das oficiais (como as inscrições nos ossos divinatórios). As hipóteses, embora sejam fomentadas, não podem ser comprovadas apenas pelo material do aluno.
7: O mundo grego e a democracia	Os conteúdos são passados aos alunos de forma impositiva, sem fomentar a interpretação em si, o que colabora para construção de uma visão dogmática da história, embora se apoie em fontes diversas. As hipóteses são fomentadas, somente podendo ser sanadas pelo professor, pois não há, no material, como comprová-las.
8: Cultura, religião e arte grega	Fomenta o caráter de permanência posto que traz a origem de muitas

	características culturais que permanecem na atualidade. Possui diversidade de fontes. As hipóteses são fomentadas de forma simplória, fugindo da temática principal do capítulo e somente podendo ser sanadas pelo professor. A interpretação, neste sentido, é comprometida.
9: Roma antiga	Embora tenha alguns aspectos que fomentem diversidade de percepção, prevalece uma visão dogmatizada da história. As hipóteses não são fomentadas. A interpretação é comprometida. Fontes variadas.
10: O Império Romano	A interpretação possível não se volta para a temática do capítulo, caracterizando-se de forma simplista. Porém, na segunda metade do capítulo essa discrepância quase que desaparece, pois alude à permanência de algumas características, o que otimiza a interpretação. As fontes são variadas mas a visão dogmatizadora persiste, de modo que nem mesmo há o fomento para que o aluno levante hipóteses.
11: A crise romana e o Império Bizantino	Interpretação não é muito fomentada. Prevalece a visão dogmatizada da história, posto que o conteúdo é passado de forma incisiva. As diversas fontes ajudam no fomento de hipóteses, mas novamente, essas só podem ser sanadas corretamente pelo professor.
12: Os francos	Neste capítulo, privilegia-se as fontes imagéticas. Porém, a interpretação se compromete à medida em que a verificação das hipóteses não pode ser realizada somente pelo aluno. A visão dogmática da história prevalece diante da imposição dos conteúdos.
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	Expõe a crítica à periodização relativa à Idade Média e fomenta que os alunos levantem hipóteses sobre a periodização quadripartite. Nas atividades, as hipóteses levantadas só podem ser sanadas pelo professor. As fontes mais mencionadas são produções de historiadores, demonstrando que a visão dogmática não é predominante nesse aspecto, embora o seja nos textos próprios do material. A interpretação é facilitada dado ao imaginário que esse período remete.
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	O conteúdo não expõe diversidade de fontes. As imagens são mais utilizadas para ilustrar os textos, onde está todo o conteúdo, o que caracteriza uma visão dogmática. As hipóteses são pouco fomentadas, e quando o são, são descontextualizadas diante da temática central, e ficam apenas no caráter de “opinião” do aluno. Logo, a interpretação é comprometida.
15: Civilizações árabes-muçulmanas	Há o fomento à multiplicidade de fatores em relação à história em duas atividades do capítulo, não prevalecendo a visão dogmática neste caso. Porém, na grande maioria, há a imposição de conteúdos. As hipóteses são pouco fomentadas e somente uma delas pode ser comprovada pelo aprendizado da unidade (se este ocorrer). As fontes são de maioria imagéticas e mais ilustram que complementam o conteúdo.
16: Formações políticas africanas	Há o destaque à história africana diante de diversos tipos de fontes, como as escritas, arqueológicas e orais, desconstruindo o caráter de visão dogmática. As propostas de levantamento de hipóteses tentam desconstruir a visão da África como continente sem história, mas em grande parte das vezes é imprescindível a intervenção do professor na comprovação destas. A interpretação é mais fomentada nesse capítulo.
17: China medieval	Não há grande variedade de fontes que são de fato exploradas. Logo, a construção de um pensamento histórico que não seja dogmático é comprometida. As hipóteses que despertam para o caráter histórico dos acontecimentos não são fomentadas, pois as existentes no capítulo destoam da temática. Logo, a interpretação é comprometida.

Quadro A6: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1: História, tempo e cultura	Presente no capítulo, pois aborda a diversificação de tempo histórico, por exemplo, para sujeitos em diferentes tempos e culturas. Caráter de processo está presente no capítulo.
2: A aventura humana: primeiros tempos	Busca a relação passado/presente; não prega a ideia de que o <i>Homo Sapiens Sapiens</i> teria suplantado o <i>Homo Sapiens Neanderthalensis</i> ; cita pelo menos três diferentes maneiras para o povoamento das Américas; diversifica as opiniões acerca dos primeiros habitantes da América; contextos históricos diferentes são colocados em comparação. Caráter de processo está presente no capítulo.
3: Mesopotâmia	Somente se atém à perspectiva dos “vencedores”. Caráter de processo está presente no capítulo, pois dá sentido de continuidade em relação ao capítulo anterior.
4: África antiga: Egito e Núbia	A perspectiva dos vencedores é privilegiada. O conteúdo inerente ao Egito está suprimido. Caráter de processo está presente no capítulo, pois dá sentido de que a história da África antiga é concomitante à do capítulo

	anterior.
5: Hebreus, fenícios e persas	O caráter de perspectiva é restrito, embora demonstre que algumas características culturais (como religião judaica e zoroastra, assim como o alfabeto fenício) perpassassem os séculos. Caráter de processo está presente no capítulo, pois dá sentido de história paralela à do capítulo anterior.
6: A China antiga	Perspectiva dos vencedores prevalece no capítulo, mesmo havendo menção à como os camponeses viviam. Em uma das atividades, a orientação ao professor solicita que o mesmo volte a atenção para a existência dos diversos modelos de famílias na sociedade atual. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que trata a história chinesa dentro da mesma linha temporal da do capítulo anterior.
7: O mundo grego e a democracia	A perspectiva dos acontecimentos está estagnada na visão dos vencedores, não havendo pluriperspectividade dos acontecimentos. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que a linha temporal em relação ao capítulo anterior.
8: Cultura, religião e arte grega	Não há menção à pluriperspectividade, mas salienta a permanência. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que a linha temporal em relação ao capítulo anterior.
9: Roma antiga	Trata parcialmente da perspectividade, pois aponta que os resultados das guerras eram diferentes para cada classe social romana, assim como as reformas dos irmãos Graco, sentidas de formas diferentes conforme o estamento social. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que a linha temporal em relação ao capítulo anterior é mantida.
10: O Império Romano	Não há fomento à pluriperspectividade. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que se alinha temporalmente em relação ao capítulo anterior
11: A crise romana e o Império Bizantino	Não há fomento para a pluriperspectividade diante do recorte do capítulo, que recai apenas à questão da crise romana e do Império Bizantino, utilizando-se, em sua maioria, da religião como aspecto mais fundamentador. Caráter de processo está presente no capítulo ao passo que a linha temporal em relação ao capítulo anterior.
12: Os francos	A história dos vencedores prevalece, não aludindo à pluriperspectividade. Exceto pelo texto de Hilário Franco Júnior, os demais conteúdos não dão a ideia de processo.
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	A processualidade é mantida diante da continuidade do conteúdo em relação ao capítulo anterior. A perspectiva dos cristãos sempre é mantida, sendo ignorada a dos demais "povos".
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	A processualidade é mantida, mas a pluriperspectividade não, pois só apresenta a versão dos vencedores.
15: Civilizações árabes-mulçumanas	O caráter de processo não é mantido nesse capítulo, posto que o conteúdo parece ficar pela metade. A pluriperspectividade também não é salientada.
16: Formações políticas africanas	O processo não é mantido e, embora cite muitos sujeitos do processo histórico, não há fomento a pluriperspectividade.
17: China medieval	A processualidade não é mantida. Não há diversidade de perspectivas em relação aos sujeitos.

Quadro A7: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1: História, tempo e cultura	A identidade é fomentada diante das explicações acerca das premissas históricas e da relação do aluno com elas. A relação presente/passado é explorada pelo mesmo motivo.
2: A aventura humana: primeiros tempos	A identidade não é fomentada. A relação presente/passado é explorada apenas no que se refere à resquícios arqueológicos.
3: Mesopotâmia	A relação presente/passado é pouco mencionada dada à distância temporal entre o conteúdo e a atualidade do aluno. Identidade histórica, diante disso, é comprometida.
4: África antiga: Egito e Núbia	Conteúdo associado à realidade do aluno de forma descontextualizada, desarticulando a premissa presente/passado. Logo, a subcompetência da identidade histórica é comprometida.
5: Hebreus, fenícios e persas	Relação presente/passado apenas nas relações religiosas, o que fomenta somente nesse âmbito da identidade histórica.
6: A China antiga	Relação presente/passado ligadas à política e à filosofia (confucionismo e taoísmo), assim como a permanência do povo chinês. Porém, a identidade histórica não é fortemente fundamentada.
7: O mundo grego e a democracia	Utiliza-se de meios para que o aluno faça alusão presente/passado. Porém, estão realizadas de forma simplista, não permitindo a formação da identidade histórica do aluno.
8: Cultura, religião e arte grega	Há fomento à identidade histórica diante da permanência de algumas

	características da cultura grega na contemporaneidade. Assim, a presente/passado é explorada.
9: Roma antiga	A identidade histórica é pouco fomentada, e a relação presente/passado não é suficientemente explorada.
10: O Império Romano	Há fomento à identidade histórica diante da permanência de algumas características do Império Romano na contemporaneidade. A relação presente/passado é explorada por meio dessas características, como o direito romano, a arquitetura, a engenharia, ente outros.
11: A crise romana e o Império Bizantino	Há fomento à identidade histórica diante de algumas permanências. A relação passado presente é explorada por meio dos vestígios deixados, principalmente na arte e no imaginário religioso.
12: Os francos	Não há, exceto pelo texto de Hilário Franco Júnior, demais conteúdos que fomentem a identidade histórica.
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	Há, nas entre linhas, a alusão à perspectiva global diante da manutenção do cristianismo. Porém, a relação presente/passado é pouco explorada.
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	Há fomento à identidade histórica diante da formação dos Estados nacionais, embora a relação presente/passado não seja explorada.
15: Civilizações árabes-muçumanas	Há à alusão à perspectiva global face à manutenção do islamismo no mundo. Porém, a relação presente/passado é vaga.
16: Formações políticas africanas	Não há associação com a perspectiva global, pois em nenhum momento há a preocupação com a identidade do aluno.
17: China medieval	Não há preocupação com a identidade do aluno e nem com a associação presente/passado.

Quadro A8: LD1. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1: História, tempo e cultura	Há algumas indicações para a formação da opinião histórica, pois em algumas das atividades o aluno é levado à contextualizar os conteúdos da unidade com a sua realidade.
2: A aventura humana: primeiros tempos	Presentes, porém de forma pouco relacionada com a consciência histórica.
3: Mesopotâmia	A disposição dos conteúdos não fomenta a criação de opinião histórica em sua plenitude, pois o conteúdo é mais passado que fomentado.
4: África antiga: Egito e Núbia	Conteúdo imposto mais que fomentado e sem a criação de opinião histórica.
5: Hebreus, fenícios e persas	Opinião histórica comprometida pela afirmação dos fatos de forma incisiva.
6: A China antiga	Opinião histórica fomentada de forma restrita, pois os conteúdos inerentes à China não são solicitados nas atividades do próprio autor. Não há como verificar as hipóteses.
7: O mundo grego e a democracia	Realizada de forma simples e descontextualizada, não permitindo a formação da opinião histórica segunda as premissas de consciência histórica.
8: Cultura, religião e arte grega	Por trazer o caráter de permanência, fomenta a opinião histórica, pois permite uma maior relação entre presente e passado.
9: Roma antiga	Conteúdos são passados mais que problematizados. Mesmo quando alude à diferença de percepção, o faz de forma impositiva. Fomenta a opinião histórica parcialmente, posto que mostra, em alguns momentos, a diferença de sentimento em relação às conquistas da guerra, por exemplo. Porém, questões que poderiam ser entrelaçadas com problemáticas atuais não são realizadas, como no caso da reforma agrária.
10: O Império Romano	Conteúdos são mais passados que problematizados. No entanto, algumas questões, como a da permanência cultural, são utilizadas como postos de formação da problematização presente/passado. Logo, fomenta a opinião histórica à medida em que passa ao aluno o caráter de permanência de algumas características romanas na sociedade atual, tais como a arquitetura, a jurisdição, a religião, entre outros.
11: A crise romana e o Império Bizantino	Pouco fomentada, pois os conteúdos são mais passados aos alunos que fomentados. As diferentes fontes históricas são fomentadas no capítulo. A opinião histórica é comprometida diante do percalço utilizado, a religião dentro do Estado.
12: Os francos	Não há o fomento à opinião histórica, pois o conteúdo não se expande para as permanências.
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	Há o fomento à opinião histórica diante da proposta de se levantar hipóteses sobre a periodização quadripartite acerca. Porém, a verificação das hipóteses é comprometida dada a falta de informações no material.
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	O fomento à opinião histórica é comprometido dada à forma pela qual o conteúdo é proposto, pois se apresenta mais de forma imposta.
15: Civilizações árabes-muçumanas	Não há o fomento à opinião histórica dada a forma como o conteúdo se apresenta, exceto por uma atividade que compreende explorar os diversos fatores para um mesmo fato. Porém, como não há como comprovar as

	hipóteses levantadas, consideramos que a atividade não acrescenta.
16: Formações políticas africanas	Não fomento à opinião histórica. A forma de colocação dos conteúdos é impositiva e não permite variedade de perspectivas.
17: China medieval	Não há fomento à opinião histórica. Os conteúdos são impostos.

LD1: Segundo Ano

Quadro A9: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. Renascimento e reformas religiosas	23	1	1 escritos; 10 comentários, trechos ou frases de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
2. América indígena	13	4	0 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
3. Povos indígenas do Brasil	18	1	1 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	13	3	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
5. A América portuguesa e a presença holandesa	26	6	0 escrito; 13 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	18	3	1 escritos; 18 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	20	6	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	16	1	0 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	13	1	0 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	20	2	2 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
11. Independências: Haiti e América espanhola	11	4	1 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
12. Emancipação política do Brasil	15	0	0 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado..
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	16	1	1 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
14. Regências: a unidade ameaçada	16	1	0 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	26	2	0 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.

16. Abolição e a República	25	0	1 escrito; 11 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
-----------------------------------	----	---	---

Quadro A10: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. Renascimento e reformas religiosas	X	X	X	X
2. América indígena	X		X	X
3. Povos indígenas do Brasil				
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	X	X	X	X
5. A América portuguesa e a presença holandesa	X	X	X	X
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	X			X
7. Expansão e ouro na América portuguesa	X	X	X	X
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	X	X	X	
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	X	X	X	
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica		X	X	
11. Independências: Haiti e América espanhola		X	X	
12. Emancipação política do Brasil	X	X		X
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	X	X	X	
14. Regências: a unidade ameaçada	X	X	X	
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	X	X		
16. Abolição e a República	X	X	X	X

Quadro A11: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. Renascimento e reformas religiosas	X		X
2. América indígena	X		
3. Povos indígenas do Brasil	X		X
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	X	X	
5. A América portuguesa e a presença holandesa			X
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência		X	X
7. Expansão e ouro na América portuguesa	X	X	
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	X	X	X
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	X	X	X
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	X	X	X
11. Independências: Haiti e América espanhola	X	X	X
12. Emancipação política do Brasil		X	X
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	X	X	
14. Regências: a unidade ameaçada		X	
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	X	X	
16. Abolição e a República	X	X	X

Quadro A12: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. Renascimento e reformas religiosas	Burgueses, mercadores, armadores, banqueiros, mecenas, artistas, cientistas, letrados, pintores, nobreza, clero, hebreus, cristãos,

	camponeses, protestantes, calvinistas (presbiterianos, puritanos, huguenotes), crianças indígenas, judeus, hereges, bruxas.
2. América indígena	Astecas, maias, incas, espanhóis, escribas, nobres, guerreiros, sacerdotes, artesãos, comerciantes, camponeses, escravos, gregos, médicos, contabilistas, projetistas.
3. Povos indígenas do Brasil	Homens, mulheres, crianças, tupiniquins, portugueses, fazendeiros, posseiros, madeireiros, garimpeiros.
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	Astecas, espanhóis, incas, nobres sem fortuna, aventureiros, comerciantes, camponeses coloniais, escravos africanos, artesãos, tecelões, ferreiros, pedreiros, carpinteiros, brancos, índios, negros, mestiços, puritanos, batistas, quakers, alemães, suecos, irlandeses, franceses, iroqueses, algonquinos,
5. A América portuguesa e a presença holandesa	Portugueses, mercadores, exploradores, tupiniquins, franceses, tupinambás, arquitetos, pedreiros, carpinteiros, degredados, soldados, funcionários da coroa, jesuítas, indígenas, escravos africanos, huguenotes, guainás, temiminós, escravos do campo (agricultores, criadores e condutores de boiadas, pescadores, caçadores, carroceiros, etc.), escravos domésticos (cozinheiras, faxineiras, camareiras, etc.), escravos artesãos (oleiros, pedreiros, ferreiros, etc.), trabalhadores assalariados, holandeses.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	Senhores, escravos, bantos, sudaneses, iorubas (nagôs), jejes, povos africanos islamizados, mandingas, hauçás, bandeirantes, fazendeiros, grileiros.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	Soldados, jesuítas, bandeirantes, criadores de gado, piratas, corsários, calvinistas franceses, tupinambás, manaós, colonos, africanos, mamelucos, paulistas, indígenas, guaranis, holandeses, portugueses, espanhóis, mulheres, taberneiros, sitiantes, garimpeiros, padres, artesãos, advogados, artistas, cirurgiões-babeiros, vaqueiros, estancieiros, açorianos, crianças.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	Comerciantes, industriais, armadores, <i>gentry</i> , burgueses, <i>yomen</i> , camponeses, andarilhos, mendigos, trabalhadores urbanos, desempregados, pequena nobreza rural, puritanos, escoceses calvinistas, católicos, <i>levellers</i> , <i>diggers</i> , burguesia manufatureira e mercantil, operários, patrões, crianças, mulheres.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	Iluministas, europeus, asiáticos, africanos, filósofos, cientistas, artistas, médicos, teólogos, artesãos, técnicos, norte-americanos, franceses, patriotas, casacas vermelhas, governantes, governados, indígenas, comerciantes, proprietários de terras, afro-americanos, mulheres.
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	Clérigos (alto clero e baixo clero), nobres (cortesã, provincial e de toga), camponeses, burguesia (alta e média, pequena), trabalhadores das cidades, <i>sans-culottes</i> (artesãos, operários, cocheiros), mulheres, girondinos, jacobinos, alemães.
11. Independências: Haiti e América espanhola	<i>Chapetones</i> , <i>criollos</i> , mestiços, indígenas, negros escravizados, pedreiros, carpinteiros, ferreiros, capatazes, soldados, padres, curacas, coletores de impostos, espanhóis, camponeses, caudilhos, comerciantes ingleses,
12. Emancipação política do Brasil	Alferes, donos de jazidas e fazendas, comandantes, padres, advogados, agiotas, interrogadores, mestiços, negros, alfaiates, soldados, escravos de ganho, intelectuais, políticos portugueses, franceses, ingleses, portugueses, brasileiros, produtores, comerciantes, funcionários públicos, militares, pernambucanos, maçons.
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	Portugueses, ingleses, piauienses, baianos, nordestinos, paraenses, brasileiros, deputados, negros, brancos, libertos, rebeldes, homens livres pobres, proprietários rurais, comerciantes, escravos, cisplatinos, argentinos, jornalistas, regentes.
14. Regências: a unidade ameaçada	Deputados, senadores, caramurus (restauradores), chimangos (moderados), farroupilhas (exaltados), regressistas, progressistas, pobres, ricos, peões, fazendeiros, indígenas, mestiços, negros, brancos, portugueses, ingleses, comerciantes, cabanos, ribeirinhos, estancieiros, charqueadores, castelhanos, farroupilhas, maçons, soldados, escravos, mulçumanos, baianos, balaios, liberais, conservadores.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	Conservadores, liberais, crianças, eleitores, escravos, fazendeiros, cafeicultores, portugueses, pernambucanos, brasileiros, trabalhadores temporários, pequenos lavradores, rendeiros, desempregados, senhores de engenho, saquaremas, luzias, ingleses, administradores, escravos, posseiros, imigrantes, italianos, espanhóis, artesãos, operários, alemães, suíços, poloneses, sul-americanos, europeus, paraguaios, argentinos, militares.
16. Abolição e a República	Escravos, ativistas, intelectuais, abolicionistas, africanos, afrodescendentes, feitores, senhores, crianças, mulheres, maquinistas de trem, gráficos, militares, imigrantes europeus, empresários, cafeicultores, religiosos, maçons, positivistas, população do campo, pobres, oligarcas, acionistas, pequenos investidores, especuladores, pica-paus, maragatos.

Quadro A13: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. Renascimento e reformas religiosas	A visão de história em múltiplas facetas é abordada diante da problematização acerca do conceito de “Idade das Trevas”, levando o aluno a pensar sobre isso, não privilegiando uma visão dogmática da história. A temporalidade segue a linha cronológica dos acontecimentos. Por meio fontes escritas e imagéticas, os conteúdos são elencados. Muitos sujeitos são apenas citados, mas prevalece a visão dos propagadores da Reforma. Sugere levantamento de hipóteses, mas a comprovação dessas hipóteses fica a cargo do professor.
2. América indígena	Nesse capítulo os conteúdos são impostos, dogmatizando a visão em torno da temática (exceto pelo texto do box “Para Refletir” que traz a questão das línguas faladas na América Latina e coloca em questão a hegemonia do português e do espanhol). A temporalidade é cronológica. Há pouca explanação de fontes, sendo majoritariamente imagéticas. Os sujeitos são apenas citados e prevalece uma visão de que apenas os maias, astecas e incas estavam presentes na América Latina, excetuando-se outros povos. As hipóteses são pouco levantadas e não podem ser comprovadas em sua maioria.
3. Povos indígenas do Brasil	Não dogmatiza a visão histórica posto que retrata a diversidade dos povos indígenas brasileiros, não enquadrando-os segundo a visão tradicional e reforçando, em alguns pontos, a ideia de trocas culturais. A temporalidade destoa da do capítulo anterior e não é fomentada dentro dele. As fontes utilizadas mencionadas são os comentários de antropólogos e algumas fontes iconográficas. Sujeitos são citados e mais aprofundados que nos demais capítulos. A questão indígena no Brasil é levantada. Hipóteses são fomentadas principalmente no box “Para Refletir”, podendo estas ser comprovadas no texto que o compõe, de autoria da antropóloga Berta G. Ribeiro. Porém, nos demais levantamentos de hipóteses dos capítulos, não ocorre o mesmo, sendo necessária a intervenção do professor na comprovação das hipóteses.
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	A visão de história dogmatizada não é fomentada, posto que salienta as alianças entre espanhóis e nativos para a “vitória” dos primeiros e crítica a história positivista. Porém, essa segunda atitude somente pode ser esclarecida por meio do professor, não estando explanada no livro do aluno. Com o decorrer dos conteúdos, no entanto, a visão dos vencedores passa a privilegiar o capítulo. A temporalidade está ligada mais ao capítulo 2 do que ao 3. As fontes são pouco abordadas e os sujeitos são mais citados que de fato enfocados. As hipóteses levantadas por meio das atividades ora podem ser comprovadas com o texto que as acompanha e fomentam, ao mesmo tempo, a pluriperspectividade, ora só podem ser respondidas pela intervenção do professor.
5. A América portuguesa e a presença holandesa	A visão de história não é dogmatizada posto que leva ao aluno a informação de que, atualmente, sabe-se que não somente o comércio relacionado à cana de açúcar era praticado na colônia portuguesa, que os escravos não eram passivos, entre outras informações. A temporalidade sugere seguimento em relação ao capítulo anterior. As fontes são constituídas de alguns excertos de historiadores e iconografias. Os sujeitos somente são citados, e prevalece a visão dos vencedores. As hipóteses podem ser levantadas e comprovadas no box “O Texto Como Fonte”, mas não podem ser comprovadas no “A Imagem Como Fonte”, necessitando de intervenção do professor.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	A visão de história não é dogmática, posto que fomenta as diferentes versões historiográficas para a temática da escravidão no Brasil, diferenças na opinião de historiadores acerca da quantidade de escravos vindos para o Brasil, entre outros. A temporalidade sugere continuidade em relação ao capítulo anterior. As fontes são exploradas diante de comentários de historiadores. Sujeitos são retratados com mais propriedade, posto que salienta as trocas culturais, as diversas formas de resistência e a influência da cultura africana no Brasil. As hipóteses, no entanto, são pouco fomentadas.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	A visão de história não é dogmática, posto que não naturaliza as relações de dominação. Segue a temporalidade do capítulo anterior. As fontes que fomentam as discussões são os historiadores da temática e alguns dados estatísticos, assim como imagens. Sujeitos são mais citados do que abordados aprofundadamente. Hipóteses são levantadas, mas somente podem ser comprovadas ou negadas por intermédio do professor.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	A visão de história é pautada na imposição de conteúdos. Temporalidade difere da retratada até então. Neste capítulo, por causa da Revolução Industrial, há alteração no sentimento de tempo em relação aos períodos anteriores. Destaca-se o uso de fontes iconográficas e do pouco uso de

	historiadores para a temática, sendo que a maior parte destes está apenas nas atividades. Os sujeitos são mencionados e as particularidades também. As hipóteses não são levantadas de forma que desperte a consciência histórica.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	A visão de história não dogmática, pois ressalta diversos sentimentos diferentes para um mesmo acontecimento e traz fontes escritas e iconográficas para a comprovação de validação. A temporalidade é mantida e linearizada. Fontes se baseiam também nas ideias iluministas e na representação desse por seus principais propagadores. Sujeitos são mais citados que abordados. Hipóteses são restritas.
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	A visão de história não é dogmática, pois embora cite diversos sujeitos e as contradições entre esses grupos o faz de forma autoritária. Outro pressuposto que afirma essa premissa, é que as mulheres, que tiveram participação ativa na Revolução Francesa, são citadas poucas vezes e de forma simplória. A temporalidade é linear e não relaciona-se com o capítulo anterior. As fontes são historiadores, documentos e iconografias da época. As hipóteses são levantadas mas não são passíveis de comprovação ou negação sem ajuda do professor (exceto o box "Dialogando" acerca da marcha das mulheres).
11. Independências: Haiti e América espanhola	A visão de história não é dogmática, pois embora os conteúdos tenham sido impostos, a maneira tradicional não é exaltada. A temporalidade linear condiz com a do capítulo anterior. As fontes são poucas. Os sujeitos são mais mencionados do que de fato abordados com plenitude, privilegiando os acontecimentos. As hipóteses, porém muitas só podem ser comprovadas com intervenção do professor. Chamou-nos atenção uma atividade que solicita que os alunos relacionem um texto da historiadora Maria Lígia Prado com o que fora estudado em relação às independências, destacando as mudanças e permanências. Isso porque, de acordo com Rüsen, essa medida fomenta a consciência histórica.
12. Emancipação política do Brasil	A visão de história não é dogmática posto que, por exemplo, no box "Para Refletir", opiniões diferentes sobre um mesmo fato são ressaltadas. A temporalidade é linear e segue a do capítulo 10. As fontes são pouco exploradas no capítulo. Os sujeitos são mais citados que agentes do processo histórico. As hipóteses são, na maioria, levantadas e podem ser comprovadas ou negadas pela leitura do material. Apenas algumas não seguem essa regra.
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	A visão de história não é dogmática. A temporalidade segue a do capítulo anterior. As fontes são pouco usadas. Os sujeitos históricos que mais aparecem são os deputados, jornalistas e militares. Não são solicitadas hipóteses aos alunos.
14. Regências: a unidade ameaçada	A visão de história não é dogmatizada ao passo que traz as discussões a partir de visões distintas do campo historiográfico para o material. A temporalidade segue a do capítulo anterior. As fontes são pouco abordadas. Os sujeitos históricos são ressaltados. Pouquíssimas hipóteses são solicitadas.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	A visão de história não é dogmática, posto que questiona os parâmetros tradicionais da história brasileira. A temporalidade é linear e se alinha com a do capítulo anterior. As fontes são pouco exploradas. Os sujeitos são mais mencionados que de fato retratados. As hipóteses são levantadas nos boxes de apoio, principalmente no "A Imagem Como Fonte", estimulando o aluno a pensar na conjuntura do período do Segundo Império no que se refere ao uso dos escravos na Guerra do Paraguai e na manutenção da escravidão ao mesmo tempo.
16. Abolição e a República	A visão de história não é dogmática posto que incita os alunos nas diferentes maneiras de se analisar um mesmo contexto. A temporalidade é linear e segue a do capítulo anterior. As fontes são iconográficas, escritas e historiográficas. Os sujeitos são mencionados e o autor ressalta que a Proclamação da República não fora sentida pelas camadas populares. As hipóteses são solicitadas e passíveis de comprovação ou negação.

Quadro A14: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. Renascimento e reformas religiosas	O processo em relação ao livro anterior da coleção é mantido. O capítulo ressalta, por meio da exemplificação das rupturas gradativas em relação ao período anterior (medieval) como algumas modificações ocorram no âmbito social e permaneceram influenciando, principalmente, as artes e as ciências até os dias atuais. Em relação à perspectiva, demonstra como o Renascimento foi sentido nas diversas regiões da Europa.
2. América indígena	O processo é quebrado em relação ao capítulo anterior. Em relação à perspectiva, não há explanação de qualquer uma delas.

3.Povos indígenas do Brasil	O processo, em relação ao capítulo anterior não é contínuo. Em relação à perspectiva, que pode ser identificada a história cultural, salienta a visão dos indígenas e o conflito entre estes e os fazendeiros, garimpeiros, entre outros, de forma simples.
4.Colonizações: espanhóis e ingleses na América	O processo é mantido e a perspectiva privilegia a visão dos vencedores.
5.A América portuguesa e a presença holandesa	O processo é mantido mas a perspectiva está focada na visão dos vencedores.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	O processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Em relação à perspectiva, é fomentada a diversidade de versões acerca da escravidão e das próprias fontes históricas que se remetem à época (tais como a pintura de Debret e a obra de Gilberto Freyre). Mostra também, por meio de imagens, as diferenças culturais acerca dos povos oriundos da África, não dogmatizando a visão de que todos eram iguais.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	O processo é mantido em relação ao capítulo anterior. A perspectiva apresenta-se nas múltiplas visões: ressalta as revoltas, a diferente constituição social entre as pessoas, entre outros aspectos.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	O processo não é mantido nem em relação ao capítulo anterior, e nem em relação ao capítulo que se remetia à Inglaterra. Em relação à perspectiva, trata-se da dos trabalhadores e da dos industriais.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	O processo não é mantido. Em relação à perspectiva, menciona que o mesmo efeito da independência dos EUA não fora sentido por todos os habitantes dessa nação de forma igualitária.
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	O processo não é mantido. A França surge. Em relação à perspectiva, ela é tratada de forma simplória.
11. Independências: Haiti e América espanhola	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, há pouco ressaltado.
12. Emancipação política do Brasil	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, não é ressaltada a pluriperspectividade.
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	O processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Em relação à perspectiva, ela não se mantém.
14. Regências: a unidade ameaçada	O processo é mantido e, embora traga a temática enfoque os movimentos regenciais que partem do social, a relação da pluriperspectividade é carente.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, menciona-se a discrepância acerca da guerra do Paraguai.
16. Abolição e a República	O processo é mantido e a pluriperspectividade é mencionada.

Quadro A15: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1.Renascimento e reformas religiosas	Identidade do aluno não é fomentada embora a relação presente/passado esteja ressaltada diante das referências de obras que ainda são famosas atualmente, por meio da religião, entre outros aspectos.
2.América indígena	Identidade do aluno não é fomentada e as relações presente/passado não são estimuladas.
3.Povos indígenas do Brasil	Não relaciona a temática com a formação da identidade histórica do aluno. A relação presente/passado é abordada.
4.Colonizações: espanhóis e ingleses na América	Identidade histórica não é fomentada e as relações presente/passado não são realizadas.
5.A América portuguesa e a presença holandesa	Identidade do aluno não é fomentada e há poucas relações presente/passado, ficando restritas ao círculo sucroalcooleiro. Relação presente/passado é realizada no início do capítulo com a associação da produção sucroalcooleira com a temática tratada nesta parte. Também é relacionada a manutenção de algumas estratégias utilizadas nos engenhos coloniais nos dias atuais em pequenas produções, assim como na manutenção do nepotismo.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente/passado é fomentada no início do capítulo por meio de personalidades brasileiras de sucesso. No decorrer do capítulo ela também ocorre.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente/passado ocorre somente no atrelamento dos nomes antigos com os atuais das cidades, em relação aos espaços e a conservação de patrimônios históricos.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente/passado só ocorre no box "O Texto Como Fonte" por meio da alteração do sentimento do tempo e no início do capítulo.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente/passado está presente no início do capítulo e é mantida no texto explicativo quando se remete à divisão dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	Identidade do aluno não é despertada e a relação presente/passado só inicia o capítulo diante das questões que são levantadas aos alunos, não sendo

	mantida.
11. Independências: Haiti e América espanhola	Identidade não é fomentada. Relação presente/passado está no início do capítulo diante da relação da temática com a competição de futebol "Libertadores da América".
12. Emancipação política do Brasil	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente/passado não ocorre.
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	Identidade do aluno não é fomentada e a relação presente/passado também não.
14. Regências: a unidade ameaçada	Identidade histórica do aluno não é fomentada e também não há incentivo à relação presente/passado.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	Identidade do aluno não é fomentada e a relação presente/passado é pouco auferida.
16. Abolição e a República	Identidade do aluno não é fomentada, pois a temática não o inclui como seria possível. A relação presente/passado não é realizada.

Quadro A16: LD1. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. Renascimento e reformas religiosas	Opinião histórica não é fomentada, pois a relação de formação da identidade é comprometida.
2. América indígena	Opinião histórica não é fomentada.
3. Povos indígenas do Brasil	A opinião histórica não é fomentada.
4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades. Chamou-nos a atenção um atividade voltada para a análise do texto do box "O Texto Como Fonte", onde é solicitado que o aluno pense como um padre espanhol da época da colonização das américas poderia ter descrito a conquista de Cuzco (mesmo que a comprovação de validação somente possa ser realizada por intermédio do professor).
5. A América portuguesa e a presença holandesa	Opinião histórica é fomentada em partes. Uma particularidade desse capítulo consiste em uma atividade voltada para despertar o interesse pela pesquisa.
6. Africanos no Brasil: dominação e resistência	Opinião histórica é fomentada em partes, o que surpreende dada a forma peculiar com a qual a temática estava sendo tratada no decorrer do capítulo. Interessante ressaltar a atividade do box "Para Refletir", que coloca o aluno em contato com diferentes pontos de vista da historiografia.
7. Expansão e ouro na América portuguesa	Opinião histórica não é fomentada devidamente graças às carências em checar as hipóteses.
8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	Opinião histórica não é fomentada.
9. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos	Opinião histórica é fomentada em partes (apenas nos últimos exercícios, contidos no box "A Imagem Como Fonte", onde se pode analisar a imagem e elencar as respostas com os conteúdos estudados).
10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	Opinião histórica não é fomentada.
11. Independências: Haiti e América espanhola	Opinião histórica somente é fomentada na atividade que solicita que os alunos relacionem um texto da historiadora Maria Lígia Prado com o que fora estudado em relação às independências, destacando as mudanças e permanências. Isso porque, de acordo com Rüsen, essa medida fomenta a consciência histórica.
12. Emancipação política do Brasil	Opinião histórica somente é ressaltada quando se solicita ao aluno, por meio de uma atividade, que compare dois textos de historiadores que possuem pontos de vista diferentes em torno de um mesmo objeto.
13. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	Opinião histórica não é fomentada.
14. Regências: a unidade ameaçada	Opinião histórica não é fomentada.
15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	Opinião histórica é fomentada no último box do capítulo.
16. Abolição e a República	Opinião histórica é fomentada em partes.

LD1: Terceiro Ano

Quadro A17: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	23	3	1 escritos; 10 comentários, trechos ou frases de historiadores, estudiosos da temática

			abordada ou excerto referenciado.
2. Industrialização e imperialismo	13	2	1 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	28	4	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
4. Primeira República: dominação e resistência	27	2	0 escritos; 18 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	14	0	0 escrito; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
6. A Segunda Guerra Mundial	19	3	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
7. A Era Vargas	21	1	2 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
8. A Guerra Fria	19	3	0 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
9. Independências: África e Ásia	18	1	3 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
10. O socialismo real	18	4	0 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	26	0	2 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
12. O regime militar	26	0	1 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	38	11	1 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	17	0	0 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.

Quadro A18: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	X	X		
2. Industrialização e imperialismo	X	X		
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	X	X	X	
4. Primeira República: dominação e resistência	X	X	X	
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	X	X	X	

6. A Segunda Guerra Mundial		X	X	
7. A Era Vargas	X	X		X
8. A Guerra Fria	X	X	X	X
9. Independências: África e Ásia		X		
10. O socialismo real	X	X	X	X
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	X	X	X	X
12. O regime militar	X	X	X	X
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial		X	X	
14. O Brasil e a nova ordem mundial	X	X	X	

Quadro A19: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX		X	X
2. Industrialização e imperialismo		X	X
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa		X	X
4. Primeira República: dominação e resistência	X	X	X
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	X	X	X
6. A Segunda Guerra Mundial	X	X	X
7. A Era Vargas	X	X	X
8. A Guerra Fria	X	X	X
9. Independências: África e Ásia	X	X	X
10. O socialismo real	X	X	X
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	X	X	X
12. O regime militar	X	X	X
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	X	X	X
14. O Brasil e a nova ordem mundial	X	X	

Quadro A20: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	Imigrantes, europeus, pequenos proprietários, <i>cowboys</i> , índios, burgueses, escravos, sulistas, nortistas, confederados, afro-americanos, operários, norte-americanos, latino-americanos, franceses, pobres, indigentes, franceses, nobres, clérigos, estudantes, trabalhadores, camponeses, republicanos, socialistas, bonapartistas, prussianos, italianos, sicilianos, alemães.
2. Industrialização e imperialismo	Operários, capitalistas, europeus, africanos, argelinos, congolese, belgas, ingleses, mulçumanos, portugueses, marajás, nababos, indianos, hindus, sipaios, chineses, norte-americanos, franceses, russos, jesuítas, japoneses, <i>shoguns</i> , <i>daimios</i> , samurais.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Alemães, ingleses, franceses, russos, italianos, eslavos, belgas, militantes, políticos, jornalistas, militares, franceses, soldados, japoneses, anglo-franceses, mulheres, czares, nobres, camponeses, trabalhadores, bolcheviques, mencheviques, marinheiros, soviets, monarquistas, liberais, <i>nepmen</i> , artistas, cientistas, pensadores.
4. Primeira República: dominação e resistência	Coronéis, eleitores, deputados, senadores, capoeiras, capangas, mineiros, paulistas, nordestinos, europeus, norte-americanos, cearenses, seringueiros, ingleses, holandeses, operários, mulheres, crianças, fazendeiros, italianos, empresários, imigrantes (italianos, espanhóis, portugueses, alemães, russos, japoneses, austríacos, sírio-libaneses, judeus), pequenos proprietários, enfermeiros, professores, artesãos, mineradores, sertanejos, posseiros, índios, vaqueanos, cangaceiros (dependentes e independentes), rebeldes, marinheiros, afrodescendentes, operários.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	Norte-americanos, investidores (pequenos, médios e grandes), empresários, negros, latinos, trabalhadores, agricultores, italianos, cafeicultores, mendigos, ex-soldados, fascistas, ingleses, franceses, ex-oficiais, jovens ricos, marginais, proprietários de terras, comunistas, socialistas, professores, alemães, nazistas, judeus, banqueiros, exportadores, democratas, artistas, cientistas,
6. A Segunda Guerra Mundial	Franceses, italianos, europeus, japoneses, ingleses, alemães, norte-americanos, militares, fascistas, nazistas, espanhóis, nazifascistas, holandeses, comunistas, soviéticos, <i>kamikazes</i> , ciganos, religiosos,

	homossexuais, judeus.
7. A Era Vargas	Capitães, tenentes, militares, operários, industriais, fazendeiros, cafeicultores, generais, governadores, interventores, paulistas, mulheres, nazifascistas, comunistas, integralistas, antisemitas, judeus, trabalhadores, rebeldes, jornalistas, funcionários públicos, escritores, estudantes.
8. A Guerra Fria	Soldados, americanos, ingleses, franceses, alemães, trabalhadores especializados, cientistas, berlinenses, coreanos, chineses, norte-americanos, comunistas, capitalistas, jornalistas.
9. Independências: África e Ásia	Africanos, asiáticos, negros, descendentes, norte-americanos, centro-americanos, indianos, ingleses, hindus, mulçumanos, britânicos, <i>kikuyu</i> , <i>achanti</i> , <i>ewe</i> , <i>ga</i> , quenianos, franceses, guineenses, argelinos, congoleses, belgas, portugueses, angolanos, guerrilheiros, revolucionários, bosquímanos, chosas, zulus, holandeses, bôeres, sul-africanos.
10. O socialismo real	Chineses, mandarins, boxers, ocidentais, missionários alemães, norte-americanos, camponeses, rebeldes, chefes militares, nacionalistas, comunistas, mulheres, japoneses, operários, estudantes, operários, franceses, vietnamitas, soviéticos, vietcongues, cubanos, empresários, guerrilheiros, bolivianos, chilenos.
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	Brasileiros, trabalhadores, tecelões, marceneiros, gráficos, comunistas, golpistas, operários, proprietários de terra, migrantes, nordestinos, mineiros, estudantes, ministros, funcionários, estrangeiros, norte-americanos, movimentos sociais, políticos, militares, empresários, marinheiros, fuzileiros navais, negros.
12. O regime militar	Militares, estudantes, jornalistas, subversivos, castelistas, professores, políticos, linhas-duras, assalariados, governadores, prefeitos, operários, intelectuais, artistas, cantores, compositores, músicos, guerrilheiros, comunistas, camponeses, árabes, judeus, religiosos, metalúrgicos, líderes comunitários, indígenas, quilombolas, mulheres.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	Russos, ucranianos, estonianos, lituanos, judeus, armênios, soldados, artistas, soviéticos, operários, trabalhadores, poloneses, romenos, eslovacos, iugoslavos, guerrilheiros, nazistas, sérvios, bósnios, croatas, mulçumanos, albaneses, norte-americanos, camponeses, chineses, analistas, espanhóis, judeus, romanos, rabinos, árabes mulçumanos, palestinos, britânicos, franceses, refugiados, israelenses, ingleses, sunitas, xiitas, iraquianos, tunisianos.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	Índios, políticos, empresários, descamisados, marajás, trabalhadores, deputados, senadores, trabalhadores sem-terra, policiais, fazendeiros, trabalhadores rurais.

Quadro A21: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	A visão de história privilegia apenas um posicionamento acerca das temáticas abordadas. A temporalidade é linear, apresentando seguimento ao livro da série anterior. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos são mais citados que abordados. As hipóteses não são sugeridas.
2. Industrialização e imperialismo	A visão de história não é dogmática, ao passo que ressalta as resistências às dominações imperialistas, principalmente na África. A temporalidade linear segue a do capítulo anterior. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos são pouco abordados. As hipóteses não são fomentadas.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	A visão de história não é dogmática. A temporalidade dá seguimento ao capítulo anterior. Em relação às fontes, é interessante que na abertura do capítulo há uma relação entre fonte oral (depoimento) e iconográfica (foto). Os sujeitos são mais mencionados que abordados. As hipóteses são fomentadas pouquíssimas vezes.
4. Primeira República: dominação e resistência	A visão de história não é dogmática ao passo que se apoia nas diferentes visões acerca de um mesmo fato. A temporalidade é linear, mesmo que não se associe, de início, com o capítulo anterior, o que ocorre depois. As fontes estão mais concentradas nas atividades. Os sujeitos são abordados com representatividade na resistência. As hipóteses são simploriamente solicitadas.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	A visão de história é dogmática, pois aponta apenas uma perspectiva dos fatos. A temporalidade linear segue a do capítulo 3. As fontes são mais exploradas nas atividades, sendo que no corpo do texto de apoio não há menção à quase nenhuma fonte escrita, ao passo que as iconográfica apenas ilustram a temática. Os sujeitos são mais citados que abordados. A explicação sobre o nazismo e o fascismo não permite que todos os sujeitos sejam de fato abordados. As hipóteses são pouco solicitadas.
6. A Segunda Guerra Mundial	A visão de história não é dogmática. A temporalidade é linear e segue o capítulo anterior. As fontes são pouco exploradas no corpo do texto, pois

	estão mais presentes nas atividades. Os sujeitos são mais citados que abordados, a temática maior gira entorno da Guerra. As hipóteses são solicitadas poucas vezes e não são passíveis de comprovação pelo próprio aluno.
7. A Era Vargas	A visão de história não é dogmática posto que tende a desmistificar certas considerações que há muito não o eram, como no caso da participação dos praças brasileiros na Segunda Guerra Mundial. A temporalidade é quebrada no início e depois se alinha com a do capítulo anterior. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos são citados no em torno da temática. São poucas as hipóteses solicitadas.
8. A Guerra Fria	A visão de história é dogmática, posto que não apresenta maneiras distintas acerca de um mesmo acontecimento. A temporalidade liga-se com o capítulo 6. As fontes estão presentes nas atividades. Os sujeitos não são abordados. As hipóteses solicitadas não fomentam a consciência histórica.
9. Independências: África e Ásia	A visão de história é dogmática posto que não apresenta variadas formas de análise do mesmo fato. A temporalidade linear segue a do capítulo anterior ao mesmo passo em que retorna à época do colonialismo e do neocolonialismo. As fontes escritas da época (comentário de líderes revolucionário) são utilizadas no texto de apoio ao aluno. Os sujeitos são abordados e tratados como motores da resistência e ad revolução. As hipóteses são solicitadas, mas de forma simples.
10. O socialismo real	A visão de história não é dogmática, posto que procura sempre apresentar as versões tanto dos vencedores como dos vencidos nos conflitos. A temporalidade linear dá seguimento ao capítulo anterior. As fontes são utilizadas no texto de apoio e nas atividades. São em sua maioria escritas. Os sujeitos históricos são caracterizados como ativos diante da conjuntura. As hipóteses são solicitadas e podem ser comprovadas no decorrer do capítulo.
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	A visão de história não é dogmática. A temporalidade se alinha a do capítulo 7, linearmente. As fontes utilizadas são trechos da historiografia e iconografia. Os sujeitos ora são participativos, ora não o são. As hipóteses são pouco solicitadas.
12. O regime militar	A visão de história não é dogmática, posto que apresenta até mesmo as contradições existentes entre os próprios empreendedores do golpe. A temporalidade segue a do capítulo anterior, linearmente. As fontes utilizadas são iconográficas e algumas, artísticas, estatísticas, entre outras. Os sujeitos são apresentados como ativos do processo. As hipóteses são solicitadas.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	A visão de história não é dogmática posto que apresenta duas versões acerca, por exemplo, da intervenção norte-americana ao Irã e Iraque. A temporalidade interliga-se à vários dos capítulos estudados, posto que a temática aborda desde o estabelecimento de uma ordem mundial até as consequências das invasões romanas, das guerras mundiais e dos conflitos internos ao Oriente Médio e os povos que dele fazem parte. São utilizadas fontes iconográficas e de historiadores, sendo as últimas mais presentes nas atividades. Os sujeitos são abordados. As hipóteses são solicitadas de forma simples, sem que fomenta a consciência histórica.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	A visão de história é dogmática posto que não há mais de uma visão de uma mesma conjuntura. A temporalidade linear se alinha com a do capítulo 12. As fontes utilizadas são estatísticas e iconográficas. Os sujeitos aparentam ser mais passivos que ativos. As hipóteses não são solicitadas.

Quadro A22: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, há pouco fomento à multiperspectividade.
2. Industrialização e imperialismo	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, o autor procura mencionar sempre que o neocolonialismo era oneroso às neocolônias e lucrativo para as neometrópoles,
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	O processo é mantido. Privilegia-se a perspectiva unilateral.
4. Primeira República: dominação e resistência	O processo é interrompido e religado. Em relação à perspectiva, demonstra pluriperspectividade nos fatos sentidos de diferentes maneiras no eixo pobres/ricos, operários/capitalistas.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	O processo se relaciona com o capítulo 3. A pluriperspectividade não é abordada.
6. A Segunda Guerra Mundial	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, privilegia-se o fato em

	detrimento da situação real dos sujeitos.
7. A Era Vargas	O processo é quebrado no início e reestabelecido no decorrer do capítulo. A perspectiva é unilateral na maior parte das vezes (exceto, por exemplo, na questão dos praças brasileiros na Segunda Guerra Mundial).
8. A Guerra Fria	O processo é mantido em relação ao capítulo 6. Não há fomento a multiperspectividade.
9. Independências: África e Ásia	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, essa se alinha a a premissa dos povos africanos e asiáticos e na suas lutas por independência.
10. O socialismo real	O processo é mantido. Em relação à perspectiva, a dos defensores e dos opositores ao socialismo cubano inaugura o capítulo e se mantém.
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	O processo é mantido em reação ao capítulo 7. Em relação à perspectiva, ora a demonstra, ora não.
12. O regime militar	O processo é mantido. Há ressaltos à perspectiva.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	O processo pode ser interligado à vários capítulos analisados. Em relação à perspectiva, demonstra a variação entre elas.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	O processo é mantido em relação ao capítulo 12. Não há fomento à multiperspectividade.

Quadro A23: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	Identidade do aluno não é fomentada e a relação presente/passado é pouco utilizada.
2. Industrialização e imperialismo	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente/passado, que poderia ser atrelada a temática, só é realizada em relação à África.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Identidade do aluno não é fomentada. As relações presente/passado não são realizadas, exceto pela comparação das diferenças territoriais em alguns locais no pós-guerra.
4. Primeira República: dominação e resistência	Identidade do alunado não é fomentada. A relação presente/passado é pouco explorada.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente/passado é pouco explorada.
6. A Segunda Guerra Mundial	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente/passado não é abordada.
7. A Era Vargas	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente/passado não é estabelecida.
8. A Guerra Fria	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente/passado não é estabelecida.
9. Independências: África e Ásia	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente/passado não é abordada.
10. O socialismo real	Identidade do aluno é fomentada. A relação presente/passado ocorre no box "O Texto Como Fonte", onde relaciona o contexto da Guerra do Vietnã com a canção dos Engenheiros do Hawaii "Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones".
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente/passado é pouco utilizada.
12. O regime militar	Identidade histórica do aluno não é abordada. A relação presente/passado também não o é.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente/passado é carente.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente/passado é pouco abordada.

Quadro A24: LD1. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. Estados Unidos e a Europa no século XIX	Opinião histórica não é fomentada.
2. Industrialização e imperialismo	Opinião histórica é fomentada em partes.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Opinião histórica não é fomentada.
4. Primeira República: dominação e resistência	Opinião histórica só é fomentada na demonstração das distintas formas de se analisar um mesmo fato.
5. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo	Opinião histórica não é fomentada.
6. A Segunda Guerra Mundial	Opinião histórica não é fomentada.
7. A Era Vargas	Opinião histórica não é fomentada.
8. A Guerra Fria	Opinião histórica não é fomentada.
9. Independências: África e Ásia	Opinião histórica não é fomentada.

10. O socialismo real	Opinião histórica é fomentada em algumas situações.
11. De Dutra a Jango: uma experiência democrática	Opinião histórica não é fomentada.
12. O regime militar	Opinião histórica não é fomentada.
13. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial	Opinião histórica não é fomentada.
14. O Brasil e a nova ordem mundial	Opinião histórica não é fomentada.

APÊNDICE B

Livro Didático 2 - História Global – Brasil e Geral (Autor: Gilberto Cotrim)

LD2: Primeiro Ano

Quadro B1: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. Tempo e História	11	0	0 escritos; 14 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado.
2. Origem Humana	8	1	1 escrito; 14 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. As primeiras sociedades	8	2	0 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. Primeiros povos da América	3	2	0 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. Povos da Mesopotâmia	6	1	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	11	2	2 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. Hebreus, fenícios e persas	4	3	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. Povos da China e da Índia	6	3	2 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
9. Gregos	16	3	2 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. Romanos	9	3	4 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. Império Bizantino	8	1	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. Mundo islâmico	6	2	1 escrito; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. Povos africanos	10	2	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
14. Germânicos e Império Carolíngio	6	4	3 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
15. Feudalismo	5	0	1 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

16. Igreja e cultura medieval	9	2	4 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
17. Séculos finais da Idade Média	5	1	2 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
18. Renascimento cultural	11	0	6 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
19. Reformas religiosas	5	1	3 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
20. Expansão europeia e conquista da América	6	6	1 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
21. O impacto da conquista da América	9	1	4 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
22. Mercantilismo e sistema colonial	4	1	1 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

Quadro B2: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. Tempo e História			X	X
2. Origem Humana				X
3. As primeiras sociedades			X	
4. Primeiros povos da América			X	
5. Povos da Mesopotâmia			X	
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe			X	X
7. Hebreus, fenícios e persas	X	X	X	X
8. Povos da China e da Índia		X	X	
9. Gregos	X	X	X	X
10. Romanos	X	X	X	
11. Império Bizantino	X	X	X	X
12. Mundo islâmico	X	X		X
13. Povos africanos	X		X	X
14. Germânicos e Império Carolíngio	X	X	X	X
15. Feudalismo		X	X	
16. Igreja e cultura medieval				X
17. Séculos finais da Idade Média	X		X	
18. Renascimento cultural		X		X
19. Reformas religiosas		X		X
20. Expansão europeia e conquista da América	X	X		X
21. O impacto da conquista da América	X			
22. Mercantilismo e sistema colonial	X	X		

Quadro B3: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. Tempo e História	*	*	*
2. Origem Humana	X		X
3. As primeiras sociedades	X		
4. Primeiros povos da América	X		X

5. Povos da Mesopotâmia	X	X	
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	X	X	X
7. Hebreus, fenícios e persas	X	X	X
8. Povos da China e da Índia	X		X
9. Gregos	X		X
10. Romanos	X	X	X
11. Império Bizantino	X	X	
12. Mundo islâmico	X	X	X
13. Povos africanos	X	X	
14. Germânicos e Império Carolíngio	X	X	X
15. Feudalismo		X	
16. Igreja e cultura medieval			X
17. Séculos finais da Idade Média	X	X	
18. Renascimento cultural	X		X
19. Reformas religiosas	X		X
20. Expansão europeia e conquista da América	X	X	
21. O impacto da conquista da América	X		X
22. Mercantilismo e sistema colonial			X

* Esse capítulo apenas explica o que é o tempo histórico, sem que se prenda a uma delimitação temporal.

Quadro B4: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. Tempo e História	Mulheres, homens, historiadores, Karajá, trabalhadores, chineses, egípcios, sumérios, mulçumanos, judeus, cristãos.
2. Origem Humana	Cristãos, religiosos, cientistas, antropólogos, hominídeos, sociólogos, historiadores, indígenas.
3. As primeiras sociedades	Hominídeos, arqueólogos, nômades, caçadores-coletores, bosquímanos, esquimós, aborígenes, tecelões, sacerdotes, soldados, lenhadores, barqueiros, vidraceiros, ceramistas, metalúrgicos.
4. Primeiros povos da América	Europeus, australianos, africanos, americanos, asiáticos, caçadores-coletores, portugueses, tupis, tupinambás, tupiniquins, guaranis, caetés, potiguares, jês, aruaques, sambaquieiros, agricultores, ceramistas, aratus, itararés.
5. Povos da Mesopotâmia	Gregos, nômades, seminômades, sedentários, sumérios, acádios, amoritas, babilônios, assírios, caldeus, cassitas, hititas, medos, neobabilônicos, mesopotâmicos, sacerdotes, reis, sacerdotisas, funcionários do rei, awilum, mushkemun, escravos, construtores, comerciantes.
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	Faraós, sábios, comerciantes, artistas, hominídeos, nomos, egípcios, hicsos, nobreza, cuxitas, assírios, persas, macedônios, romanos, soldados franceses, sacerdotes, escribas, camponeses, artesãos, escravos, gregos, romanos.
7. Hebreus, fenícios e persas	Hebreus, fenícios, marinheiros, comerciantes, persas, árabes, judeus, cristãos, patriarcas, juízes, reis, faraós, cananeus, filisteus, proprietários de terras, amoritas, assírios, neobabilônicos, palestinos, mulçumanos, sacerdotes, donos de oficinas de artesanato, negociantes de escravos, funcionários do governo, trabalhadores livres, escravos, macedônios, gregos, indo-europeus, medos, sátrapas.
8. Povos da China e da Índia	Asiáticos, chineses, hunos, mercadores, camponeses sedentários, camponeses, harapenses, arianos, seminômades, indianos, brâmanes, xátrias, vaixás, sudras, párias (ou dálits), budistas.
9. Gregos	Gregos, helenos, aqueus, persas, espartanos, macedônios, jônios, eólios, dórios, troianos, aedos, comerciantes, reis, arisoti, kakoi, bárbaros, soldados, esparciatas, periecos, hilotas, anciãos, éforos, atenienses, marinheiros, arcontes, eupátridas, pequenos proprietários, escravos, artesãos, camponeses, metecos, estrategos, escultores, arquitetos, dramaturgos, orientais.
10. Romanos	Romanos, itálicas, etruscos, gregos, latinos, funcionários, patrícios, clientes, plebeus, escravos, cônsules, soldados, decênviro, fenícios, cartaginenses, nobres, camponeses, tribunos da plebe, chefes militares, senadores, colonos, senhores, gladiadores, visigodos, ostrogodos, alamanos, mercenários, hérulos, turcos, sacerdotes, magistrados, imperadores, apóstolos, cristãos, pagãos.
11. Império Bizantino	Mulçumanos, gregos, arquitetos, engenheiros, artesãos, romanos, imperadores, trabalhadores livres, juristas, bizantinos, papas, servos, comerciantes, funcionários do governo, clérigos, camponeses, egípcios, eslavos, judeus, sacerdotes, turcos, portugueses, espanhóis.
12. Mundo islâmico	Árabes, povos sedentários, mulçumanos, sacerdotes, califas, peregrinos,

	sunitas, xiitas, persas, africanos, sírios, libaneses, palestinos, egípcios, cristãos, mouros, sarracenos, escravos, libertos.
13. Povos africanos	Africanos, egípcios, cartagineses, mulçumanos, cuxitas, persas, indianos, árabes, tuaregues, hauçás, caçadores, coletores, ganenses, europeus, escravos, malineses, mandingas, soldados, serviçais, portugueses, bantos, navegadores, candas, artesãos, comerciantes, agricultores, congolese, jagas, colonos.
14. Germânicos e Império Carolíngio	Germânicos, romanos, gregos, turcos, anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, francos, suevos, burgúndios, lombardos, alamanos, hérulos, reis, guerreiros, escravos, homens livres, sacerdotes, hunos, merovíngios, carolíngios, funcionários, nobres, escribas, pagãos, magiares, vikings, mulçumanos.
15. Feudalismo	Trabalhadores, proprietários de terras, romanos, germânicos, guerreiros, camponeses, escravos, plebeus, colonos, carolíngios, senhores feudais, suseranos, vassalos, nobres, clérigos, servos, chineses, europeus, mulheres, árabes.
16. Igreja e cultura medieval	Sacerdotes, clérigos, apóstolos, beneditinos, franciscanos, dominicanos, carmelitas, agostinianos, reis, magiares, lombardos, alemães, cristãos, hereges, albigenses, valdenses, bogomilos, patarinos, mulçumanos, guerreiros, italianos, metres, estudantes, pintores, trovadores, menestrelis, cavaleiros, bufões, bobos.
17. Séculos finais da Idade Média	Burguesia, pagãos, nobres, mulçumanos, servos, senhores feudais, alemães, comerciantes, artesãos, governantes, cavaleiros, camponeses, ingleses, franceses.
18. Renascimento cultural	Servos, senhores, vassalos, suseranos, mestres, aprendizes, intelectuais, escritores, pintores, arquitetos, professores, estudantes, cientistas, filósofos, renascentistas, impressores, mecenas, banqueiros, monarcas, papas, teólogos, italianos, estudantes, clérigos.
19. Reformas religiosas	Católicos, protestantes, sacerdotes católicos, leitores, capitalistas, comerciantes, alemães, cristãos, franceses, burgueses, huguenotes, puritanos, presbiterianos, ingleses, evangélicos, europeus, jesuítas, inquisidores.
20. Expansão europeia e conquista da América	Senhores feudais, camponeses, burguesia, nobreza, funcionários, romanos, germanos, mulçumanos, cristãos, árabes, reis, católicos, portugueses, comerciantes, banqueiros, europeus, genoveses, venezianos, navegadores, espanhóis, turcos, chineses, marinheiros, mouros, africanos, padres, soldados, intérpretes, índios, ingleses, franceses, holandeses.
21. O impacto da conquista da América	Conquistadores, europeus, conquistados, indígenas, colonos, descobridores, artistas, portugueses, espanhóis, povos americanos, povos pré-colombianos, povos nativos, aruaques, jês, tupis-guaranis, caraíbas, patagônicos, araucanos, iroqueses, sioux, maias, astecas, incas, Timbira, missionários, comerciantes, sacerdotes, mexicas, militares, governadores de províncias, jesuítas, crianças, tupiniquins.
22. Mercantilismo e sistema colonial	Espanhóis, ingleses, franceses, colonos.

Quadro B5: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. Tempo e História	Perspectivas diversas, posto que explica o que é a história e seus objetos de estudo. Não há dogmatização, posto que é demonstrada a variedade dessas perspectivas. Tempo é explicado, não possuindo uma categoria para analisá-lo dentro desse capítulo. Fontes são utilizadas contundentemente. Sujeitos delimitados como participativos, posto que não há processo propriamente dito. São sugeridas hipóteses.
2. Origem Humana	Perspectivas distintas de um mesmo fato, não havendo dogmatização. Tempo linear e cronológico na maior parte do capítulo, sendo transcendente quando retrata a conceituação de cultura. Fontes se interligam e dialogam com o texto do capítulo. Sujeitos não são muito influentes dada a temática. Sugere hipóteses.
3. As primeiras sociedades	Perspectivas diversas sobre a mesma temática, não possuindo caráter dogmático. Tempo linear e cronológico. As fontes escritas dialogam com o texto. Sujeitos participativos. Hipóteses são fomentadas.
4. Primeiros povos da América	Perspectivas diversas que não dogmatizam o conteúdo. Tempo linear e cronológico, embora dê saltos exorbitantes no tempo. Fontes escritas que dialogam com o texto. Sujeitos alheios ao processo. Hipóteses não sugeridas.
5. Povos da Mesopotâmia	Perspectiva unilateral, que termina por dogmatizar o conteúdo em apenas uma versão de como foram os fatos desse capítulo. Tempo linear e

	cronológico. Fontes escritas dialogam com o texto. Sujeitos como provedores do processo. Algumas hipóteses sugeridas nas atividades.
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	Perspectiva unilateral e dogmática. Tempo linear e cronológico, que avança consideravelmente rápido. As poucas fontes que possui no capítulo dialogam com o texto, sendo bem exploradas. Sujeitos alheios ao processo histórico. Hipóteses não são sugeridas.
7. Hebreus, fenícios e persas	Perspectiva unilateral e dogmatizadora. Tempo linear e cronológico, que avança em ritmo acelerado. Poucas fontes, mas há diálogo delas com o texto. Sujeitos apáticos face aos acontecimentos. Não sugere hipóteses.
8. Povos da China e da Índia	Perspectiva múltipla, não dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que rápido avanço. Poucas fontes utilizadas. Sujeitos alheios ao processo histórico abordado. Não sugere hipóteses.
9. Gregos	Perspectiva unívoca, de modo que o conteúdo torna-se cristalizado. Logo, dogmático. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas se interligam ao conteúdo, as iconográficas somente o fazem um vez. Os sujeitos são omissos, alheios ao processo. Algumas atividades sugerem hipóteses.
10. Romanos	Perspectiva unívoca, que dogmatiza a perspectiva de história do capítulo. Tempo linear e cronológico. As fontes escritas dialogam com o conteúdo, as iconográficas não. Sujeitos são participativos do processo. As hipóteses são sugeridas.
11. Império Bizantino	Perspectiva unívoca, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. As fontes, escritas e iconográficas dialogam com o texto. Sujeitos aparecem apaticamente em relação ao processo, exceto em algumas revoltas (como a Nika). Sugere hipóteses.
12. Mundo islâmico	Perspectiva unilateralizada em relação os métodos de estudo do conteúdo, o que dogmatiza a visão histórica. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escassas, mas dialogam com o texto temático. Os sujeitos não são tratados como históricos. Sugere levantamento de hipóteses.
13. Povos africanos	Perspectiva histórica unívoca, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que avança em ritmo acelerado. São poucas as fontes que compõe o capítulo, mas elas são bem utilizadas tanto no texto de apoio quanto nas atividades. Sujeitos não são participativos do processo. Hipóteses são solicitadas.
14. Germânicos e Império Carolíngio	Há diversidade de perspectiva, não demonstrando apenas uma visão de história, o que não dogmatiza o conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas dialogam com o texto. Os sujeitos são passivos. Sugere hipóteses.
15. Feudalismo	Embora inicie com um discussão acerca do conceito de "feudalismo", o autor termina por privilegiar um a única perspectiva acerca do assunto, dogmatizando a visão em torno dele. O tempo é linear e cronológico. As fontes dialogam com o conteúdo do capítulo. Os sujeitos são passivos perante o processo. As hipóteses são solicitadas.
16. Igreja e cultura medieval	Perspectiva multilateralizada, posto que busca, a todo momento, quebrar o conceito de medievalidade pautada na ignorância. Logo, a dogmatização não ocorre. O tempo é concomitante ao do capítulo anterior, como se fosse um adendo àquele conteúdo. As fontes dialogam com o texto. Os sujeitos são participativos. As hipóteses são sugeridas.
17. Séculos finais da Idade Média	Embora inicie abordando perspectivas distintas acerca do termo Idade Média, o autor opta por uma postura dogmática por não demonstrar visões diferentes de um mesmo fato. O tempo é linear e cronológico. As poucas fontes dialogam com o texto de apoio. Os sujeitos são participativos, percebendo-se que a história não lhes é externa. As hipóteses são sugeridas.
18. Renascimento cultural	Perspectiva unívoca, dogmatizando o conteúdo, posto que mesmo que explique a questão do termo "Idade das Trevas", pela exposição do conteúdo, acaba afirmando-o. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e imagéticas dialogam com o texto. Os sujeitos são os protagonistas das mudanças (tanto na cultura nobre quanto na popular). Hipóteses são solicitadas.
19. Reformas religiosas	Perspectiva unilateralista, que dogmatiza a visão histórica do conteúdo. Tempo é linear e cronológico. Fontes escritas e iconográficas dialogam com o conteúdo. Os sujeitos são participativos do processo. As hipóteses são sugeridas.
20. Expansão europeia e conquista da América	Perspectiva multilateral, posto que não focaliza em apenas uma perspectiva histórica. Logo, não há dogmatização do conteúdo. Tempo não é linear e cronológico em todo o capítulo, havendo retrocessos e avanços temporais conforme o eixo espacial analisado. As fontes escritas ou comentários são escassas, e as iconográficas não dialogam em sua totalidade com o conteúdo. Os sujeitos participativos (pelo menos os que são mais influentes). As hipóteses não são solicitadas.
21. O impacto da conquista da América	Perspectivas diversas sobre a temática, não possuindo visão dogmática acerca da mesma. Tempo linear e cronológico. Fontes escritas e iconográficas dialogam com o texto. Sujeitos participativos. Hipóteses não são solicitadas.

22. Mercantilismo e sistema colonial	Perspectivas diversas sobre uma mesma temática, não privilegiando a dogmatização. Tempo linear e cronológico. As fontes dialogam com a temática. Sujeitos citados como protagonistas do processo. São solicitadas hipóteses.
---	--

Quadro B6: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. Tempo e História	Processo histórico é explicado. Há multiperspectivas.
2. Origem Humana	Processo é iniciado. Possui perspectivas distintas na mesma temática.
3. As primeiras sociedades	Processo é mantido e há multiperspectividade.
4. Primeiros povos da América	Processo é mantido. Perspectivas diversas.
5. Povos da Mesopotâmia	Processo é mantido em relação ao capítulo 3. A perspectiva é unilateral.
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	Processo é mantido. Perspectiva que não permite observarmos divergências de olhar ao nível do observador.
7. Hebreus, fenícios e persas	Processo é mantido mesmo diante da mudança de eixo espacial. Somente a perspectiva dos “vencedores” é observada.
8. Povos da China e da Índia	Processo é mantido. Somente perspectiva dos “vencedores” é abordada.
9. Gregos	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior, havendo até atividades que relacionem a questão espacial. A perspectiva dos sujeitos com mais poder é a única abordada.
10. Romanos	Processo é mantido. Não possui perspectiva centralizada em apenas um sujeito.
11. Império Bizantino	Processo é mantido. A perspectiva não leva em consideração os diversos sujeitos da história.
12. Mundo islâmico	Processo não é mantido dada a temática. A perspectiva a nível do observador não é mantida.
13. Povos africanos	Processo não é mantido dada a mudança do eixo espacial. Perspectiva unívoca.
14. Germânicos e Império Carolíngio	Processo não é mantido em relação ao capítulo anterior, mas o é em relação ao capítulo 10. A perspectiva ao nível do observador é unívoca.
15. Feudalismo	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. A perspectiva privilegiada é a versão dos “vencedores”.
16. Igreja e cultura medieval	Processo é mantido. Há diversidade de perspectivas.
17. Séculos finais da Idade Média	Processo é mantido. Há predominância de uma visão que privilegia a concepção burguesa.
18. Renascimento cultural	Processo é mantido. Há diversidade de perspectiva.
19. Reformas religiosas	Processo é mantido. Há diversidade de perspectivas diante dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos.
20. Expansão europeia e conquista da América	Processo é mantido, porém com retrocessos e avanços. A perspectiva ao nível do observador é unilateralmente colocada, pois prevalece a visão dos “aventureiros” e donos de posses.
21. O impacto da conquista da América	Processo é mantido. Possui diversidade de perspectivas sobre a temática.
22. Mercantilismo e sistema colonial	Processo é mantido. Possui multiperspectivas.

Quadro B7: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação – Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. Tempo e História	Identidade histórica do aluno não é fomentada posto que não unidade conteudística para tal. Relação presente e passado é ressaltada.
2. Origem Humana	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado existe.
3. As primeiras sociedades	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre.
4. Primeiros povos da América	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado está presente na associação da temática com os povos indígenas.
5. Povos da Mesopotâmia	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação passado e presente ocorre nas atividades, porém de forma simplista ao passo em que procura estabelecer uma ponte entre a lei de talião e o código jurídico atual.
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre.
7. Hebreus, fenícios e persas	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre muitas vezes, algumas por meio de análise física do espaço, outras por atividades que fomentam o caráter comparativo relacionado à cultura.
8. Povos da China e da Índia	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e

	passado se dá constantemente.
9. Gregos	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado é constante.
10. Romanos	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre.
11. Império Bizantino	Identidade histórica do aluno é fomentada, posto que as atividades remetem-se a explanação das rupturas e permanências. Relação presente e passado ocorre.
12. Mundo islâmico	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre.
13. Povos africanos	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre de forma simplista, posto que apenas se dá em torno de imagens de resquícios físicos do período.
14. Germânicos e Império Carolíngio	Identidade histórica do aluno é fomentada em atividades que sugere que se estabeleçam relações entre as heranças germanas para a atualidade (tais como consolidação de ritos de passagem e nomes de Países). A relação passado presente ocorre.
15. Feudalismo	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre poucas vezes.
16. Igreja e cultura medieval	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre apenas nas atividades.
17. Séculos finais da Idade Média	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado não é enfatizada.
18. Renascimento cultural	Identidade histórica do aluno é fomentada na temática dada as especificidades relacionadas com a formação da cultura renascentista. Relação presente e passado ocorre nas atividades.
19. Reformas religiosas	Identidade histórica do aluno, em relação aos preceitos religiosos cristãos, é relacionada ao conteúdo. Relação presente e passado ocorre nas atividades e nos textos complementares.
20. Expansão europeia e conquista da América	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é pouco explorada.
21. O impacto da conquista da América	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é pouco explorada.
22. Mercantilismo e sistema colonial	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.

Quadro B8: LD2. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. Tempo e História	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades.
2. Origem Humana	Opinião histórica do aluno é fomentada em algumas das atividades.
3. As primeiras sociedades	Opinião histórica do alunado é fomentada em atividades que procuram salientar a discussão em torno do termo civilização.
4. Primeiros povos da América	Opinião histórica do aluno é solicitada em questões referentes aos indígenas em relação à terra na atualidade.
5. Povos da Mesopotâmia	Opinião histórica é fomentada. Porém, de forma descontextualizada, posto que relaciona a opinião do aluno sobre uma perspectiva distinta do conteúdo do capítulo.
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	Opinião histórica não é fomentada se levado em consideração o conteúdo do capítulo. Isso porque a atividade que solicita opinião histórica do aluno se interliga com os padrões de beleza, e não com as civilizações estudadas.
7. Hebreus, fenícios e persas	Opinião histórica do aluno não é fomentada.
8. Povos da China e da Índia	Opinião histórica é fomentada nas atividades que fomenta a opinião sobre as construções que serviam como proteção territorial e o papel delas nos dias de hoje.
9. Gregos	Opinião histórica é fomentada em atividades que solicitam comparações, explicitação de permanência ou ruptura de estruturas conhecidas atualmente.
10. Romanos	Opinião histórica do alunado não é fomentada.
11. Império Bizantino	Opinião histórica é fomentada.
12. Mundo islâmico	Opinião histórica é fomentada nas atividades que incitam os alunos a refletir sobre a temática.
13. Povos africanos	Opinião histórica acerca da temática só é fomentada em uma atividade. Nas demais, é desconsiderada.
14. Germânicos e Império Carolíngio	Opinião histórica é fomentada em relação tanto à temática quanto à heranças linguísticas.
15. Feudalismo	Opinião histórica não é fomentada.
16. Igreja e cultura medieval	Opinião histórica é fomentada nas atividades por meio de exercícios que fomentam a permanência de certos traços desse período no imaginário atual.
17. Séculos finais da Idade Média	Opinião histórica é solicitada, mas de forma desconexa com a temática,

	posto que somente está posta em análise fílmica.
18. Renascimento cultural	Opinião histórica é fomentada nas atividades, impulsionando o aluno a identificar as permanências e rupturas oriundas do período e o reflexo disso na atualidade, em consonância com a formação de uma opinião nesse em torno.
19. Reformas religiosas	Opinião histórica é fomentada por meio de atividades que correlacionam intolerância religiosa atual e do passado.
20. Expansão europeia e conquista da América	Opinião histórica não é fomentada.
21. O impacto da conquista da América	Opinião histórica é fomentada nas atividades e nos textos que buscam abordar a diversidade de perspectivas.
22. Mercantilismo e sistema colonial	Opinião histórica é fomentada em alguma atividades.

LD2: Segundo Ano

Quadro B9: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. Início da Colonização	4	4	1 escrito; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
2. Estado e Religião	8	1	2 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. Economia Colonial: o Açúcar	4	0	0 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. Escravidão e Resistência	7	2	3 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	7	2	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
6. Expansão Territorial da Colônia	5	8	0 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. Economia Colonial: Mineração	7	1	2 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	14	1	3 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
9. Iluminismo e Despotismo	7	0	11 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. Revolução Industrial	12	1	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	4	2	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. Revolução Francesa	10	0	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	7	2	0 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

14. Independências na América Espanhola e Haiti	6	2	1 escrito; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	10	2	1 escrito; 1 comentário de historiador, estudioso da temática abordada ou excerto referenciado
16. Expansão do Imperialismo	9	2	2 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
17. América no Século XIX	9	2	2 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
18. Independência do Brasil	7	1	1 escrito; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	7	1	2 escritos; 2 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
20. Período Regencial (1831-1840)	7	1	1 escrito; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
21. Segundo Reinado (1840-1889)	8	0	3 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
22. O Fim do Império	9	1	3 escritos; 11 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

Quadro B10: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. Início da Colonização	X			X
2. Estado e Religião	X			
3. Economia Colonial: o Açúcar	X		X	
4. Escravidão e Resistência	X			X
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	X	X		
6. Expansão Territorial da Colônia	X	X		
7. Economia Colonial: Mineração	X	X	X	X
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	X		X	X
9. Iluminismo e Despotismo		X		X
10. Revolução Industrial	X		X	
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	X			X
12. Revolução Francesa	X	X	X	
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	X	X	X	
14. Independências na América Espanhola e Haiti	X	X		
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação		X	X	
16. Expansão do Imperialismo	X	X	X	
17. América no Século XIX	X	X		
18. Independência do Brasil	X	X	X	X
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	X	X		
20. Período Regencial (1831-1840)	X	X		

21. Segundo Reinado (1840-1889)	X	X		
22. O Fim do Império	X	X		

Quadro B11: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. Início da Colonização	X		X
2. Estado e Religião	X		X
3. Economia Colonial: o Açúcar		X	X
4. Escravidão e Resistência	X	X	X
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	X		X
6. Expansão Territorial da Colônia	X		X
7. Economia Colonial: Mineração	X		X
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	X		X
9. Iluminismo e Despotismo	X	X	
10. Revolução Industrial	X	X	X
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	X	X	X
12. Revolução Francesa	X	X	X
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	X		X
14. Independências na América Espanhola e Haítí	X		
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	X		
16. Expansão do Imperialismo	X		
17. América no Século XIX	X	X	X
18. Independência do Brasil	X		
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	X		X
20. Período Regencial (1831-1840)	X	X	
21. Segundo Reinado (1840-1889)	X		X
22. O Fim do Império	X	X	X

Quadro B12: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. Início da Colonização	Indígena, brancos, negros, comerciantes, franceses, europeus, portugueses, ingleses, espanhóis, brasileiros, colonos, exploradores, holandeses, tupinambás, corsários, escravos indígenas, caetés, carijós, tupiniquins, tabajaras, potiguares.
2. Estado e Religião	Donatários, indígenas, colonos, mulheres, governadores-gerais, proprietários de terras, jesuítas, europeus, franceses, tupinambás, Tamoios, tupiniquins, carijós, guayanás, católicos, sacerdotes católicos, cristãos-novos.
3. Economia Colonial: o Açúcar	Proprietários rurais, colonos, portugueses, holandeses, comerciantes, mineradores, pecuaristas, senhores de engenho, escravos, feitores, mestres de açúcar, purgadores, agregados, padres, funcionários do rei, profissionais liberais, capatazes, indígenas, negociantes.
4. Escravidão e Resistência	Africanos, afrodescendentes, escravos, mesopotâmicos, gregos, romanos, astecas, incas, árabes, europeus, portugueses, holandeses, ingleses, franceses, bantos, sudaneses, escravos de ganho, negros do eito, escravos domésticos, escravo boçal, escravo ladino, jejes, ussás, nagôs, quilombolas, calhambolas, mocambeiros, indígenas, soldados desertores, comerciantes, bandeirantes.
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	Holandeses, artistas, médicos, astrônomos, naturalistas, alta nobreza, burgueses, colonos, visitantes, portugueses, produtores, comerciantes, escravos africanos, luso-brasileiros, indígenas, espanhóis, senhores de engenho, ingleses, mascates.
6. Expansão Territorial da Colônia	Indígenas, exploradores, bandeirantes, escravos, jesuítas, criadores de gado, franceses, espanhóis, mestiços, holandeses, índios ladinos, crianças, pecuaristas, nordestinos, kariris, janduins, peões.
7. Economia Colonial: Mineração	Bandeirantes, escravos, africanos, arrendatários, portugueses, índios, paulistas, emboabas, baianos, pernambucanos, mineradores, tropeiros, senhores de engenho, comerciantes, quituteiras, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, padres, militares, funcionários da Coroa, advogados, colonos, ingleses.
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	Franceses, camponeses, comerciantes, ferreiros, metalúrgicos, carpinteiros, ceramistas, armeiros, moleiros, seleiros, proprietários de terras, arrendatários, burguesia, mercadores, negociantes, nobres, clérigos, profissionais liberais, pensadores liberais, gentry, corsários, parlamentares, ingleses, católicos, protestantes.

9. Iluminismo e Despotismo	Burguesia, iluministas, franceses, ingleses, pequenos comerciantes, artesãos, indígenas, jesuítas, portugueses.
10. Revolução Industrial	Trabalhadores assalariados, operários, artesãos, proprietários dos meios de produção, burguesia, nobreza rural, camponeses, compradores, ingleses, franceses, capitalistas, alemães.
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	Navegadores, ingleses, franceses, protestantes, católicos, camponeses, espanhóis, povoadores, proprietários, indígenas, colonos, escravos, britânicos, americanos, comerciantes.
12. Revolução Francesa	Burgueses, pequenos produtores, comerciantes, camponeses, nobres, clérigos, sans-culottes, artesãos, profissionais liberais, banqueiros, empresários, ingleses, franceses, deputados, inimigos políticos, monarcas, girondinos, jacobinos.
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	Franceses, burgueses, jacobinos, monarquistas, soldados, funcionários, clérigos, ingleses, austríacos, russos, prussianos, portugueses, católicos, liberais, realistas, republicanos.
14. Independências na América Espanhola e Haiti	Espanhóis, portugueses, comerciantes, colonos, ingleses, industriais, senhores, escravos, elites coloniais, criollos, latifundiários, proprietários de minas, chapetones, camadas populares, franceses, padres, camponeses, indígenas, mestiços, mexicanos, republicanos, haitianos, incas, norte-americanos, venezuelanos, monarcas.
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	Operariado, franceses, burguesia, liberais, nacionalistas, ultraconservadores, nobres, industriais, banqueiros, comerciantes, trabalhadores, estudantes, socialistas, camponeses, soldados, clérigos, funcionários administrativos, austríacos, italianos, camisas vermelhas, germânicos, alemães, anarquistas, federados.
16. Expansão do Imperialismo	Empresários, banqueiros, industriais, capitalistas, governantes, africanos, asiáticos, europeus, franceses, ingleses, britânicos, bóeres, indianos, chineses.
17. América no Século XIX	Capitalistas, imigrantes europeus, colonos, indígenas, anglo-saxões, protestantes, católicos, ibéricos, conquistadores, apaches, iroqueses, cheroquis, cheyennes, irlandeses, alemães, ingleses, escravos, operários, confederados, industriais, latifundiários, burguesia, sulistas, negros, criollos, exportadores, caudilhos, americanos, espanhóis, cubanos, estadunidenses, latino-americanos.
18. Independência do Brasil	Espanhóis, portugueses, colonos, brancos, negros, indígenas, mestiços, colonizadores, colonizados, mascates, mineradores, proprietários das minas, infidentes, iluministas, intelectuais, soldados, negros libertos, alfaiates, pedreiros, sapateiros, mulatos, franceses, ingleses, comerciantes, ministros, produtores, artistas, professores, pernambucanos, senhores de engenho, militares, camponeses, profissionais liberais, deputados, latifundiários.
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	Militares, comerciantes, mercenários, proprietários rurais, escravos, portugueses, baianos, ingleses, deputados, brasileiros, magistrados, clérigos, mestiços, negros livres, confederados, banqueiros britânicos, espanhóis, liberais, mineiros.
20. Período Regencial (1831-1840)	Regentes, restauradores, exaltados, moderados, progressistas, regressistas, saquaremas, luzias, caramurus, comerciantes, militares, funcionários públicos, farroupilhas, jurujubas, profissionais liberais, padres, chimangos, grandes proprietários, coronéis, fazendeiros-coronéis, camadas populares, classes médias, cabanos, indígenas, mestiços, farrapos, gaúchos, estancieiros, camponeses, malês, hauças, nagôs, mulçumanos, sabinos, vaqueiros, sertanejos, maranhenses, bem-te-vis, balaíos.
21. Segundo Reinado (1840-1889)	Liberais, conservadores, grandes proprietários, comerciantes, regressistas, progressistas, saquaremas, luzias, burocratas, profissionais liberais, pequenos comerciantes (mercado interno), capangas, portugueses, artesãos, padres, militares, praieiros, escravos, imigrantes europeus, cafeicultores, italianos, espanhóis, alemães, suíços, belgas, colonos, ingleses, traficantes de escravos, africanos, ingleses, operários.
22. O Fim do Império	Ingleses, militares, escravos, traficantes de escravos, africanos, vaqueiros, uruguaios, paraguaios, argentinos, criadores de gado, comerciantes, brasileiros, brancos, fazendeiros gaúchos, colorados, camponeses, banqueiros, fazendeiros, mineradores, parlamentares, artistas, intelectuais, abolicionistas, crianças escravas, proprietários de terras e de escravos, bispos, maçônicos, católicos.

Quadro B13: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. Início da Colonização	Perspectivas múltiplas, não dogmatizando sobre uma só visão a temática do capítulo. Tempo linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas

	dialogam com o texto. Apenas os colonizadores possuem ênfase, posto que os indígenas, por exemplo, são tratados como passivos. Algumas hipóteses são sugeridas nas atividades.
2. Estado e Religião	Perspectivas diversas, posto que enfatiza apenas uma visão historiográfica da temática, não dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes dialogam com o texto. Sujeitos são participativos à medida que menciona as revoltas e estratégias dos sujeitos envolvidos a favor ou contra a colonização. Hipóteses são sugeridas nas atividades, de forma a ligarem-se com o conteúdo.
3. Economia Colonial: o Açúcar	Perspectivas diversas sobre a temática, não dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes que interagem com a temática estão presentes. Nem todos os sujeitos mencionados o são historicamente colocados. Hipóteses são sugeridas.
4. Escravidão e Resistência	Perspectivas diversas, sem dogmatização do conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes dialogam com o texto. Sujeitos são participativos do processo histórico abordado. Hipóteses não sugeridas.
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	Perspectivas diversas sobre a temática, não dogmatizando o conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes dialogam com a temática. Os sujeitos são participativos. Há poucos exercícios que sugerem levantamento de hipóteses.
6. Expansão Territorial da Colônia	Perspectiva unilateral dos fatos, posto que apenas considera uma visão histórica sobre a temática. Logo, o conteúdo termina dogmatizado. O tempo é linear e cronológico. As fontes entram em diálogo com o texto de apoio. Os sujeitos são participativos do processo. Sugere levantamento de hipóteses nas atividades.
7. Economia Colonial: Mineração	Perspectivas diversas que não dogmatizam o conteúdo, posto que não aborda, por exemplo, apenas um destino para o ouro brasileiro extraído na época. O tempo é linear e cronológico. As fontes estão em consonância com os textos de apoio. Os sujeitos são participativos e demonstra a relação conflituosa entre as classes. As hipóteses, no entanto, não são sugeridas.
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	Perspectivas diversas que não permitem dogmatização do conteúdo estão presentes no capítulo. O tempo é linear e cronológico, embora recorra a regressões temporais para melhor explicação de alguns aspectos. As fontes dialogam com o texto e com as atividades. Os sujeitos são passivos ao processo. As hipóteses não são sugeridas.
9. Iluminismo e Despotismo	Perspectiva unilateral, dogmatizadora, posto que não aborda a temática sobre outros pontos de vista. Tempo linear e cronológico. Fontes dialogam com texto. Sujeitos são participativos, quando por sujeitos entende-se apenas filósofos, intelectuais e governantes. Hipóteses não são sugeridas.
10. Revolução Industrial	Perspectivas diversas sobre alguns aspectos da temática, tais como as formas e os porquês do seu desenvolvimento na Inglaterra, entre outros aspectos. No entanto, dogmatiza a perspectiva ao passo que analisa apenas sob uma concepção o todo do processo. O tempo é linear e cronológico. As fontes iconográficas e escritas dialogam com o texto de apoio e com as atividades. Alguns sujeitos são participativos, enquanto outros são mantidos na passividade (como é o caso das classes menos abastadas, mulheres, entre outros). São sugeridas hipóteses.
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	Perspectiva histórica unilateral, posto que não apresenta outras visões historiográficas acerca da temática e a dá como terminada, o que dogmatiza a visão. Tempo linear e cronológico. Fontes dialogam com o texto, sendo utilizadas em algumas atividades. Sujeitos são participativos. Hipóteses são sugeridas em apenas uma das atividades que compõe o capítulo.
12. Revolução Francesa	Perspectiva unilateral, que dogmatiza a perspectiva de história. O tempo é linear e cronológico. As fontes são de importância ímpar para o texto de apoio, posto que fortificam a temática. Os sujeitos citados são participativos. As hipóteses são solicitadas e inter-relacionadas com a relação presente e passado.
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	Perspectiva unívoca da temática, o que dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico. As fontes dialogam com o texto. Os sujeitos são passivos aos acontecimentos, ficando a história apenas cristalizada na versão dos dirigentes estatais. As hipóteses somente são sugeridas uma vez, quando se relaciona a queda do exército napoleônico à questão dos botões de estanho.
14. Independências na América Espanhola e Haiti	Perspectiva unilateral de visão histórica, o que dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes que dialogam com o texto. Sujeitos são participativos do processo histórico. Não sugere que o aluno levante hipóteses sobre o conteúdo em si, mas sim sobre uma matéria que se relaciona com o conteúdo.
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	Perspectiva unilateral da visão histórica, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Poucas fontes, que pouco dialogam com o contexto abordado. Sujeitos são participativos em alguns casos (Comuna de Paris) e omissos em outros (unificação alemã e italiana, por exemplo). Não

	sugere que o aluno levante hipóteses sobre o conteúdo.
16. Expansão do Imperialismo	Perspectiva unilateral do conteúdo, o que dogmatiza o conhecimento. Tempo linear e cronológico. As poucas fontes escritas dialogam com o texto, mas o mesmo não ocorre com as fontes iconográficas, que por vezes estão disposta desconexamente. Os sujeitos citados são passivos ao processo (com exceção à burguesia), posto que suas formas de resistência são pouco abordadas. As hipóteses são pouco fomentadas.
17. América no Século XIX	Perspectiva unilateral, posto que apenas se pauta na concepção político-econômica da história para explicação da temática, o que acaba dogmatizando a visão histórica. Tempo linear e cronológico, que avança com rapidez. Fontes escritas e iconográficas dialogam com a temática. Sujeitos são omissos ao processo, de modo que história parece-nos a parte da realidade. Hipóteses não são sugeridas.
18. Independência do Brasil	Perspectiva multilateral da temática, não dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que avança com rapidez. Fontes escritas e iconográficas que dialogam com a temática. Alguns sujeitos são participativos, enquanto outros são mencionados e silenciados. Hipóteses não são solicitadas.
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	Perspectivas diversas de uma mesma temática, o que não dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Poucas fontes escritas, mas elas dialogam com a temática. As fontes iconográficas por vezes ficam aquém do conteúdo. Os sujeitos históricos, quando influentes economicamente são abordados como tal. No entanto, o autor procura demonstrar que parcelas sociais menos favorecidas ficaram fora do processo. As hipóteses não são fomentadas.
20. Período Regencial (1831-1840)	Perspectiva histórica unilateral, não abrindo espaço para outras abordagens, o que dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que regride e avança de acordo com as necessidades explicativas em torno da temática. Fontes dialogam com o texto, apesar das escritas serem de número restrito. Sujeitos participativos do processo histórico. Hipóteses sugeridas de forma não conexa com a temática.
21. Segundo Reinado (1840-1889)	Perspectiva unilateralista dos fatos, dogmatizando a visão histórica. Tempo linear e cronológico, que regride e avança conforme as necessidades explicativas. Fontes escritas dialogam com o texto, o que não ocorre com boa parte das fontes iconográficas. Sujeitos são participativos do processo. Hipóteses não são sugeridas.
22. O Fim do Império	Perspectivas diversas sobre a temática, principalmente no que confere à Guerra do Paraguai. Isso contribui para não dogmatizar a visão histórica dos acontecimentos. Tempo linear e cronológico, que regride ou avança de acordo com as intencionalidades explicativas. Sujeitos participativos, principalmente em relação à temática da abolição. Hipóteses não são sugeridas.

Quadro B14: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. Início da Colonização	Processo é mantido em relação ao livro anterior. Possui perspectiva unilateralista.
2. Estado e Religião	Processo é mantido. Perspectivas de sujeitos diferentes são abordadas.
3. Economia Colonial: o Açúcar	Processo é mantido. Perspectiva centrada na concepção dos “vencedores”.
4. Escravidão e Resistência	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Perspectivas dos sujeitos envolvidos são abordadas.
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. As perspectivas dos diferentes sujeitos históricos são abordadas.
6. Expansão Territorial da Colônia	Processo é mantido. Perspectiva dos diferentes sujeitos analisados é exposta.
7. Economia Colonial: Mineração	Processo é mantido. Perspectiva dos diferentes sujeitos é abordada.
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	Processo não é mantido dada a mudança do eixo temático. Perspectiva dos diversos sujeitos não é abordada.
9. Iluminismo e Despotismo	Processo é mantido. Perspectiva centrada na visão dos intelectuais, filósofos e governantes.
10. Revolução Industrial	Processo é mantido. As perspectivas dos diversos sujeitos são abordadas.
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	Processo é mantido. Perspectivas dos diferentes sujeitos históricos são analisadas.
12. Revolução Francesa	Processo é mantido. Perspectivas dos sujeitos citados são enfocadas.
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	Processo é mantido. Perspectiva cristalizada em apenas uma versão.
14. Independências na América Espanhola e Haiti	Processo é mantido, embora o eixo espacial seja alterado. Perspectiva multilateral, posto que aborda as diversas intenções dos sujeitos envolvidos nos processos de independências.

15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	Processo é mantido mesmo com o deslocamento do eixo espacial. Perspectiva dos diversos sujeitos é comprometida em alguns contextos.
16. Expansão do Imperialismo	Processo é mantido. Perspectiva centralizada apenas na visão burguesa da história.
17. América no Século XIX	Processo é mantido, modificando-se o eixo espaço temporal, mas enfocando a temática imperialista. Perspectiva unilateral.
18. Independência do Brasil	Processo não é mantido, posto que além da redefinição do eixo espacial, há uma regressão temporal para que se aborde a temática. Perspectivas diversas são mencionadas.
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	Processo é mantido. Perspectiva múltiplas acerca do mesmo fato são levantadas.
20. Período Regencial (1831-1840)	Processo é mantido. Perspectiva multilateral em relação aos sujeitos históricos envolvidos, demonstrando as tensões do período.
21. Segundo Reinado (1840-1889)	Processo é mantido e há multiperspectividade ao nível do observador.
22. O Fim do Império	Processo é mantido. Há multiplicidade de perspectivas.

Quadro B15: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. Início da Colonização	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre no que se refere à questão cultural e ambiental.
2. Estado e Religião	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre em quase todas das atividades do capítulo.
3. Economia Colonial: o Açúcar	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre nas atividades.
4. Escravidão e Resistência	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	Identidade histórica dos alunos não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
6. Expansão Territorial da Colônia	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre nas atividades.
7. Economia Colonial: Mineração	Identidade histórica do aluno é fomentada no que diz respeito ao patrimônio histórico. Relação presente e passado é pouco realizada.
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado aparece.
9. Iluminismo e Despotismo	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é fomentada nas atividades.
10. Revolução Industrial	Identidade histórica do alunado não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	Identidade histórica do aluno não é ressaltada. Relação presente e passado ocorre.
12. Revolução Francesa	Identidade histórica do alunado é fomentada em atividades que correlacionam permanências de características que influem diretamente no cotidiano. Relação presente e passado ocorre.
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	Identidade histórica do aluno não é fomentada Relação presente e passado ocorre.
14. Independências na América Espanhola e Haiti	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre apenas nas atividades.
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
16. Expansão do Imperialismo	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre poucas vezes.
17. América no Século XIX	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
18. Independência do Brasil	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado apenas ocorre no que se refere à corrupção.
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	Identidade histórica do aluno é fomentada em algumas atividades que relacionam permanências das antigas conjecturas socioeconômicas até a atualidade. Relação presente e passado ocorre nas atividades.
20. Período Regencial (1831-1840)	Identidade histórica não é fomentada. Relação presente e passado pouco presente.
21. Segundo Reinado (1840-1889)	Identidade histórica do aluno é fomentada diante do fomento, em uma das atividades, a pesquisa acerca dos movimentos populares atuais e suas possíveis nascentes em relação à estrutura agrária brasileira. Logo, a relação presente e passado ocorre nos textos de apoio e nas atividades.
22. O Fim do Império	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.

Quadro B16: LD2. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. Início da Colonização	Opinião histórica do alunado somente é solicitada em relação às questões ambientais.
2. Estado e Religião	Opinião histórica do aluno é fomentada nas atividades e interliga-se com a temática.
3. Economia Colonial: o Açúcar	Opinião histórica é fomentada principalmente no que se refere à questão da distribuição agrária e impactos ambientais.
4. Escravidão e Resistência	Opinião histórica dos alunos é fomentada no que se refere à questão dos negros no Brasil.
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	Opinião histórica dos alunos é fomentada em poucos exercícios, sendo estes, a minoria no capítulo.
6. Expansão Territorial da Colônia	Opinião histórica do aluno é fomentada em algumas atividades e interage com a temática.
7. Economia Colonial: Mineração	Opinião histórica do aluno é fomentada.
8. Antigo Regime e Revolução Inglesa	Opinião histórica é fomentada em poucas questões, posto que a característica de repetição dos fatos é predominante.
9. Iluminismo e Despotismo	Opinião histórica do aluno não é fomentada.
10. Revolução Industrial	Opinião histórica é fomentada em partes, posto que em algumas atividades prima-se pela repetição de fatos do texto de apoio sem devida reflexão.
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	Opinião histórica do alunado é fomentada nas atividades, posto que essas se interligam com a temática, buscando estabelecer relações de permanências e rupturas.
12. Revolução Francesa	Opinião histórica do aluno é fomentada de forma concisa.
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	Opinião histórica do aluno não é fomentada.
14. Independências na América Espanhola e Haiti	Opinião histórica do aluno é fomentada nas atividades.
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	Opinião histórica do aluno é fomentada.
16. Expansão do Imperialismo	Opinião histórica não é fomentada de acordo com as premissas de Rüsen.
17. América no Século XIX	Opinião histórica do aluno não é fomentada em concordância com a temática.
18. Independência do Brasil	Opinião histórica do aluno é fomentada em algumas atividades. Interessante ressaltar atividade de comparação da temática com as demais independências da América-latina.
19. Primeiro Reinado (1822-1831)	Opinião histórica do aluno é fomentada, embora algumas vezes o seja de forma simplória, sem a busca histórico-científica salientada por Rüsen.
20. Período Regencial (1831-1840)	Opinião histórica não é fomentada em consubstancia com a temática abordada.
21. Segundo Reinado (1840-1889)	Opinião histórica do aluno é fomentada.
22. O Fim do Império	Opinião histórica é fomentada principalmente em relação à temática abolicionista e pós-abolição.

LD2: Terceiro Ano

Quadro B17: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. Primeira Guerra Mundial	12	2	3 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
2. Revolução Russa	9	1	2 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	11	0	1 escrito; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. Segunda Guerra Mundial	9	2	4 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. A Instituição da República	5	0	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

6. Sociedade e Economia na Primeira República	15	0	0 escritos; 11 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. Revoltas na Primeira República	12	2	5 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. Era Vargas (1930-1945)	12	0	3 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	10	3	2 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. África, Ásia e Oriente Médio	11	4	1 escrito; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. Socialismo: da Revolução à Crise	12	2	1 escrito; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. Desigualdades e Globalização	17	0	2 escritos; 16 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. Período Democrático (1946-1964)	13	0	3 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
14. Governos Militares	11	0	4 escritos; 12 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
15. Período Democrático Atual	12	0	1 escrito; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

Quadro B18: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. Primeira Guerra Mundial	X	X		
2. Revolução Russa	X	X	X	
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	X	X		X
4. Segunda Guerra Mundial	X	X	X	
5. A Instituição da República	X	X	X	
6. Sociedade e Economia na Primeira República	X	X	X	X
7. Revoltas na Primeira República		X	X	
8. Era Vargas (1930-1945)	X	X	X	X
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	X	X		
10. África, Ásia e Oriente Médio		X	X	
11. Socialismo: da Revolução à Crise	X	X		
12. Desigualdades e Globalização	X	X	X	X
13. Período Democrático (1946-1964)	X	X	X	X
14. Governos Militares	X	X	X	X
15. Período Democrático Atual	X	X		X

Quadro B19: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. Primeira Guerra Mundial	X	X	X
2. Revolução Russa	X	X	
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	X		X
4. Segunda Guerra Mundial	X	X	X
5. A Instituição da República	X	X	
6. Sociedade e Economia na Primeira República	X		X
7. Revoltas na Primeira República	X		X
8. Era Vargas (1930-1945)	X	X	X
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	X		
10. África, Ásia e Oriente Médio	X		X
11. Socialismo: da Revolução à Crise	X		X
12. Desigualdades e Globalização		X	X
13. Período Democrático (1946-1964)	X		X
14. Governos Militares	X	X	X
15. Período Democrático Atual	X	X	X

Quadro B20: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. Primeira Guerra Mundial	Empresários, ingleses, alemães, eslavos, germânicos, franceses, médicos, aviadores, soldados, mulheres, produtores, industriais, estadunidenses, croatas, eslovenos.
2. Revolução Russa	Russos, czares, latifundiários, camponeses, kulaks, funcionários da administração pública, industriais, trabalhadores, mencheviques, burguesia, bolcheviques, japoneses, socialistas, comandantes, militares, marinheiros, soviéticos, operários, liberais burgueses, brancos, vermelhos, anarquistas, liberais, capitalistas, comunistas, políticos, artistas.
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	Fascistas, nazistas, europeus, empresários, estadunidenses, compradores, agricultores, trabalhadores, desempregados, acionistas, investidores, cafeicultores, banqueiros, industriais, comerciantes, latifundiários, camponeses, operários, italianos, socialistas, burgueses, milícias, soldados, arianos, judeus, eslavos, alemães, professores, republicanos, liberais, monarquistas, franquistas, falangistas, integralistas, espanhóis, portugueses, brasileiros.
4. Segunda Guerra Mundial	Civis, militares, refugiados, alemães, órfãos, trabalhadores, ingleses, franceses, chineses, japoneses, generais, austríacos, ministros, tchecos, nazistas, poloneses, russos, dinamarqueses, milícias, soviéticos, húngaros, finlandeses, italianos, estadunidenses, Afrilka Korps, soldados, crianças, mulheres, idosos, médicos, judeus, eslavos, ciganos, comunistas, homossexuais, deficientes físicos e mentais.
5. A Instituição da República	Republicanos, elites, militares, cafeicultores, profissionais liberais, proprietários, brasileiros, estrangeiros, portugueses, operários, cafeicultores, governadores, deputados, fazendeiros, negros livres, imigrantes, proletários, generais, pica-paus, maragatos,
6. Sociedade e Economia na Primeira República	Grandes fazendeiros, brasileiros, analfabetos, chefes políticos, eleitores, deputados, senadores, coronéis, trabalhadores rurais, comerciantes, médicos, advogados, prefeitos, vereadores, delegados, juizes, professores, padres, jagunços, capangas, paulistas, mineiros, cafeicultores, europeus, industriais, ingleses, imigrantes europeus, asiáticos, italianos, portugueses, espanhóis, alemães, japoneses, sírio-libaneses, russos, lituanos, austríacos, indígenas, operários, mulheres, crianças, anarquistas, grevistas, bolivianos.
7. Revoltas na Primeira República	Cangaceiros, brasileiros, sertanejos, coronéis-fazendeiros, vaqueiros, ex-escravos, pequenos proprietários, fazendeiros, baianos, jagunços, dirigentes de empresas, caboclos, marinheiros, marujos, tenentes, escritores, músicos, artistas plásticos, pintores, índios.
8. Era Vargas (1930-1945)	Cafeicultores, trabalhadores, estadunidenses, comerciantes, renovadores, coronéis, militares, tenentes, operários, comunistas, gaúchos, mineiros, paraibanos, interventores, fazendeiros, estudantes, paulistas, indígenas, integralistas, aliancistas, socialistas, anarquistas, intelectuais, artistas, formadores de opinião, soldados, trabalhadores rurais.
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	Alemães, trabalhadores, socialistas, soviéticos, estadunidenses, coreanos, japoneses, norte-coreanos, chineses.
10. África, Ásia e Oriente Médio	Africanos, asiáticos, colonizados, colonizadores, comerciantes, ingleses, indianos, alemães, muçumanos, hindus, japoneses, soldados, estadunidenses, vietnamitas, calvinistas, holandeses, franceses,

	escoceses, negros, congolese, argelinos, belgas, sionistas, judeus, nazistas, árabes, israelenses, palestinos, paquistaneses, globalizadores, globalizados.
11. Socialismo: da Revolução à Crise	Trabalhadores, pintores, bolcheviques, comunistas autoritários, ultrarreformistas, liberais, estudantes, húngaros, soldados, intelectuais comunistas, tchecos, ingleses, burgueses, capitalistas, chineses, contrarrevolucionários, estadunidenses, cubanos, guerrilheiros, latifundiários.
12. Desigualdades e Globalização	Colonizadores, estrangeiros, administradores, especuladores, empresários, europeus, africanos, economistas, trabalhadores, incluídos, excluídos, banqueiros, negros, latinos, asiáticos, estadunidenses, tchecos, eslovacos, flamengos, turcos, magrebinos, japoneses.
13. Período Democrático (1946-1964)	Nazifascistas, deputados, senadores, trabalhadores, brasileiros, operários, empresários, nacionalistas, internacionalistas, liberais, patrões, udenistas, candangos, migrantes, mulheres, antigetulistas, elites capitalistas, militares, líderes sindicalistas, profissionais liberais, pequenos empresários, estudantes, camponeses, lavradores, favelados, sargentos, golpistas.
14. Governos Militares	Militares, marechais, generais, brasileiros, empresários, parlamentares, agentes, estudantes, operários, padres progressistas, políticos da oposição, intelectuais, artistas, professores, liberais, socialistas, comunistas, presos políticos, guerrilheiros, senadores biônicos, metalúrgicos, banqueiros, latifundiários.
15. Período Democrático Atual	Brasileiros, civis, estudantes, artistas, trabalhadores, empresários, políticos, economistas, produtores, comerciantes, indígenas, marajás, funcionários públicos, analfabetos.

Quadro B21: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. Primeira Guerra Mundial	Perspectiva histórica unilateral, o que dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes escritas e iconográficas, de modo que as escritas dialogam melhor com a temática, posto que boa parte das iconográficas são meramente ilustrativas. Sujeitos omissos, deixando um sentimento que a temática em si supera os homens na história. Hipóteses não são solicitadas em relação à temática.
2. Revolução Russa	Perspectiva unilateral da história, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, com retrocessos e avanços temporais que objetivam explicar melhor a temática. São poucas as fontes, e enquanto as escritas dialogam com o texto, as imagéticas fogem um pouco da temática. Sujeitos são protagonistas da história. Hipóteses não são sugeridas.
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	Perspectiva dogmatizadora ao passo que não apresenta aos alunos outras concepções da mesma temática. O tempo é linear e cronológico. As fontes dialogam com o texto. Sujeitos ora são participativos, ora são omissos. Hipóteses são sugeridas de formas desconexas com a temática principal.
4. Segunda Guerra Mundial	Perspectiva unilateral, posto que não evidencia outros determinantes para o deflagrar da Guerra e seu andamento, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes que dialogam com o texto de apoio. Nem todos os sujeitos históricos são mencionados, passando-nos a impressão de que o conteúdo vai além deles. Sugere poucos levantamentos de hipóteses.
5. A Instituição da República	Perspectiva unilateral da história, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. A maior parte das fontes escritas estão nas atividades. As poucas que estão inseridas no decorrer do capítulo convergem com a temática, assim como as imagens. Os sujeitos das classes menos abastadas são desconsiderados não diante de um silenciamento por parte do autor do livro, mas pela conjuntura analisada. Não sugere levantamento de hipóteses.
6. Sociedade e Economia na Primeira República	Perspectiva unilateral dos fatos, cristalizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. As fontes escritas dialogam com o texto, enquanto boa parte das imagéticas são meramente ilustrativas. Sujeitos são participativos do processo. As hipóteses são sugeridas.
7. Revoltas na Primeira República	Perspectivas distintas acerca dos contextos histórico somente são ressaltadas quando se trata do cangaço, nos demais movimentos ressaltados no capítulo predomina uma visão dogmática do conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas dialogam com o texto de apoio. Os sujeitos são participativos. Não sugere que se levantem hipóteses.
8. Era Vargas (1930-1945)	Perspectiva unilateral dos fatos, o que dogmatiza a história. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas dialogam com texto, reforçando a temática. Os sujeitos são participativos do processo. Sugere

	algumas hipóteses que são, em sua maioria, desconexas com a temática principal do capítulo.
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	Perspectiva unilateral, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que avança ou regride de acordo com as necessidades explicativas. Fontes escassas, mas que dialogam com conteúdo. Sujeitos pouco omissos, aparentando que alguns eventos não foram promovidos por homens. São solicitadas hipóteses.
10. África, Ásia e Oriente Médio	Perspectiva unilateral dos fatos, o que dogmatiza o conteúdo. O tempo é linear e cronológico, avançando ou regredindo de acordo com a necessidade explicativa de cada uma das independências tratadas no capítulo. Fontes dialogam com o texto. Sujeitos são participativos. Hipóteses são sugeridas.
11. Socialismo: da Revolução à Crise	Perspectiva unilateral, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que avança e recua de acordo com as necessidades explicativas. Fontes que dialogam com o conteúdo. Sujeitos participativos do processo. Hipóteses são sugeridas.
12. Desigualdades e Globalização	Perspectiva unilateral, que dogmatiza o conteúdo. Tempo linear e cronológico, que avança e/ou recua de acordo com a necessidade explicativa. Fontes escritas dialogam com o texto, as iconográficas, no entanto, tem mais caráter ilustrativo. Sujeitos são omissos diante da hegemonia ditada pelas grandes organizações. Hipóteses não são sugeridas.
13. Período Democrático (1946-1964)	Perspectiva unilateral dos fatos, dogmatizando o conteúdo. Tempo linear e cronológico. Fontes escritas e iconográfica que dialogam com a temática. Sujeitos participativos do processo. Hipóteses são sugeridas em algumas atividades.
14. Governos Militares	Perspectiva unilateral dos fatos, que cristaliza o conhecimento acerca do assunto por não possuir aberturas que vão além da visão propagada no livro. Embora traga prós e contras da ditadura militar, o faz sob o aspecto político e econômico, dando todo o conhecimento acerca do assunto como irrevogável e imutável. Isso dogmatiza o conteúdo. Tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas dialogam com o texto. Sujeitos são participativos do processo. Hipóteses são sugeridas.
15. Período Democrático Atual	Perspectiva unilateral dos fatos, não dando abertura para outras formas de análise possíveis do conteúdo, o que termina por dogmatizá-lo. Tempo linear e cronológico. São poucas as fontes escritas utilizadas dada a extensão do capítulo. Porém, estas dialogam com o texto, o que nem sempre ocorre com as fontes iconográficas. Sujeitos são participativos até o movimento de "Diretas Já!". Após isso, predomina apaticidade dos sujeitos. Hipóteses são sugeridas.

Quadro B22: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. Primeira Guerra Mundial	Processo, em relação ao livro anterior, é mantido. A perspectiva é unívoca, posto que não se atrela às visões históricas oriundas dos sujeitos do processo.
2. Revolução Russa	Processo é mantido. Perspectivas diversas ao nível do observador.
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	Processo é mantido. Perspectivas diversas dos sujeitos envolvidos.
4. Segunda Guerra Mundial	Processo é mantido, mesmo avançando-se de 1929 para 1940. Perspectiva centrada na temática, de modo que pouco se aborda a visão das parcelas sociais diferentes que estavam envolvidas no conflito.
5. A Instituição da República	Processo não é mantido em relação ao capítulo anterior, posto que, diante da temática, retrocede anos de 1890. Perspectiva unilateral dos fatos, privilegiando apenas as versões das classes dominantes.
6. Sociedade e Economia na Primeira República	Processo é mantido. Há diversidade de perspectivas do ponto de vista dos sujeitos.
7. Revoltas na Primeira República	Processo é mantido. Perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo são ressaltadas.
8. Era Vargas (1930-1945)	Processo é mantido e há multiperspectividade.
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	Processo é mantido, mesmo o eixo temático sendo deslocado do Brasil para o contexto mundial. Perspectiva unívoca dos fatos, não abordando as visões dos diversos sujeitos do processo.
10. África, Ásia e Oriente Médio	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Perspectiva dos diversos envolvidos é ressaltada.
11. Socialismo: da Revolução à Crise	Processo é mantido, com deslocação do eixo espacial. Perspectiva dos diversos sujeitos envolvidos são ressaltadas.
12. Desigualdades e Globalização	Processo não é mantido. Perspectivas distintas do fenômeno são abordadas.

13. Período Democrático (1946-1964)	Processo não é mantido. Perspectivas multilaterais estão presentes no capítulo.
14. Governos Militares	Processo é mantido. Há multiplicidade de perspectivas ao nível do observador.
15. Período Democrático Atual	Processo é mantido. Multiplicidade de perspectivas acerca do fato ocorre no início do capítulo, mas deixa de ser influente no decorrer deste.

Quadro B23: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. Primeira Guerra Mundial	Identidade histórica do aluno é questionada, posto que um dos enfoques da temática recai sobre o nacionalismo exacerbado. Relação presente e passado ocorre.
2. Revolução Russa	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é pouco explorada.
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado pouco influente.
4. Segunda Guerra Mundial	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
5. A Instituição da República	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre apenas nas atividades.
6. Sociedade e Economia na Primeira República	Identidade histórica dos alunos não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
7. Revoltas na Primeira República	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre principalmente nas atividades.
8. Era Vargas (1930-1945)	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre nos textos e nas atividades.
10. África, Ásia e Oriente Médio	Identidade histórica dos alunos não é formada. Relação presente e passado ocorre nas atividades e no texto de apoio.
11. Socialismo: da Revolução à Crise	Identidade histórica do aluno é ressaltada em apenas uma atividade, que o coloca como sujeito da discussão entre capitalismo e socialismo. Relação presente e passado ocorre.
12. Desigualdades e Globalização	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre.
13. Período Democrático (1946-1964)	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre principalmente nas atividades.
14. Governos Militares	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre tanto nas atividades, quanto nos textos que compõe o capítulo.
15. Período Democrático Atual	Identidade histórica do aluno é fomentada quando relacionada à questão da cidadania e da participação deste enquanto sujeito político. Porém, essa intervenção ocorre apenas em uma atividade. Relação presente e passado ocorre.

Quadro B24: LD2. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. Primeira Guerra Mundial	Opinião histórica não é fomentada.
2. Revolução Russa	Opinião histórica não é fomentada.
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades.
4. Segunda Guerra Mundial	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades.
5. A Instituição da República	Opinião histórica não é fomentada.
6. Sociedade e Economia na Primeira República	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades do capítulo.
7. Revoltas na Primeira República	Opinião histórica é fomentada nas atividades, de modo a interligar as discussões do capítulo como perduradoras das discrepâncias sociais atuais.
8. Era Vargas (1930-1945)	Opinião histórica não é fomentada.
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	Opinião histórica não é fomentada de acordo com as premissas de Rüsén.
10. África, Ásia e Oriente Médio	Opinião histórica é fomentada ao passo em que as atividades buscam interligar a realidade vivenciada atualmente por esses países mencionados e a trajetória histórica deles.
11. Socialismo: da Revolução à Crise	Opinião histórica é fomentada.
12. Desigualdades e Globalização	Opinião histórica não é fomentada.
13. Período Democrático (1946-1964)	Opinião histórica é fomentada no que se refere à relação presente passado, principalmente.
14. Governos Militares	Opinião histórica é fomentada nas atividades.
15. Período Democrático Atual	Opinião histórica é fomentada principalmente nas atividades.

APÊNDICE C

Livro Didático 3 - História – das Cavernas ao Terceiro Milênio (Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota)

LD3: Primeiro Ano

Quadro C1: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. A Construção da História	9	1	0 escritos; 12 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	11	3	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. A Identidade do Homem Americano	11	4	0 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. Antiguidade Oriental	33	9	2 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	15	3	3 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
6. O Esplendor de Roma	20	3	0 escritos; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. Alta Idade Média	15	2	3 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. A Civilização Bizantina e o Islã	12	3	1 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
9. Baixa Idade Média	7	2	2 escritos; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	9	4	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	21	1	2 escritos; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	13	3	1 escrito; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. As culturas Indígenas Americanas	11	2	1 escrito; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	17	2	1 escrito; 10 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

Quadro C2: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. A Construção da História			X	X
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados			X	
3. A Identidade do Homem Americano			X	X
4. Antiguidade Oriental	X	X	X	X
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	X		X	X
6. O Esplendor de Roma		X	X	X
7. Alta Idade Média	X		X	X
8. A Civilização Bizantina e o Islã	X		X	X
9. Baixa Idade Média	X		X	
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	X	X	X	
11. O Renascimento e as Formas Religiosas			X	X
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	X		X	
13. As culturas Indígenas Americanas		X	X	X
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	X	X	X	X

Quadro C3: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. A Construção da História	*	*	*
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	X	X	
3. A Identidade do Homem Americano	X		
4. Antiguidade Oriental	X	X	
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	X		X
6. O Esplendor de Roma	X	X	X
7. Alta Idade Média	X	X	X
8. A Civilização Bizantina e o Islã		X	X
9. Baixa Idade Média	X	X	X
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	X	X	
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	X	X	X
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	X		
13. As culturas Indígenas Americanas	X	X	
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	X	X	X

*dada a temática, não apresenta categoria de tempo.

Quadro C4: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. A Construção da História	Povos ágrafos, crianças, jovens, cristãos, mulçumanos, judeus, indígenas, quilombolas, pescadores, população ribeirinha, africanos.
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	Indígenas, povo chinês, australopitecos, homo sapiens, homo habilis, nômades, chefes políticos, artesãos, guerreiros, comerciantes, sumérios, dominantes, subalternos, chefes de família, governantes, sacerdotes, funcionários, reis, mulheres.
3. A Identidade do Homem Americano	Homem americano, ameríndios, africanos, aborígenes, indígenas, asiáticos, portugueses, peleoíndios, povos amazônicos, caçadores-coletores, nômades.
4. Antiguidade Oriental	Seminômades, homens, mulheres, elite dirigente, gregos, romanos, babilônios, assírios, egípcios, mesopotâmios, sumérios, camponeses, sacerdotes, arrendatários, assalariados, trabalhadores, funcionários, acadianos, amoritas, hebreus, fenícios, cananeus, árabes, proprietários de terras, escravos, homens livres, arqueiros, lanceiros, caldeus, faraós, nomarcas, hicsos, núbios, militares, escribas, mulheres, pedreiros,

	ceramistas, carpinteiros, pintores, construtores de barcos, oleiros, escultores, comerciantes, crianças, cuxitas, fenícios, hebreus, filisteus, israelitas, judeus, persas, sátrapas.
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	Tribos indo-europeias, reis, funcionários, nobres, cretenses, sacerdotes, sacerdotisas, arianos, mulheres, aqueus, gregos, dórios, eólios, jônios, escravos, guerreiros, micênicos, helenos, proprietários rurais, lavradores, comerciantes, artesãos, espartanos, periecos, hilotas, atenienses, arcontes, eupátridas, metecos, persas, lacedemônios, garamantes, lotófagos, trogloditas-etíopes, deuses, sofistas.
6. O Esplendor de Roma	Cocheiros, gladiadores, atores, patrícios, jogadores, povos latinos, sabinos, samnitas, picientinos, ilíricos, gauleses, etruscos, úmbrio-sabinos, cartaginenses, gregos, plebeus, agricultores, artesãos, comerciantes, clientes, escravos, estrangeiros, anciãos, senadores, magistrados, mulheres, pretores, cônsules, seniores, questores, edis, nobilitas, camponeses, romanos, cavaleiros, latifundiários, povos germânicos, hunos, celtas, apóstolos, cristãos.
7. Alta Idade Média	Romanos, bárbaros, germânicos, guerreiros, escravos, homens livres, hunos, ostrogodos, visigodos, vândalos, francos, clero, aristocracia, funcionários, árabes, mulçumanos, lombardos, saxões, ávaros, mercadores, judeus, monges, alamanos, mouros, vikings, magiares, camponeses, suseranos, vassalos, nobres, heréticos, cavaleiros, servos, vilões, escravos, mulheres.
8. A Civilização Bizantina e o Islã	Árabes, mulçumanos, bárbaros, gregos, egípcios, asiáticos, semitas, eslavos, romanos, bizantinos, comerciantes, camponeses, mulheres, germânicos, turcos-otomanos, europeus, persas, cristãos, cristãos-ortodoxos, protestantes, clérigos, sacerdotes, xiitas, sunitas, beduínos, persas, omíadas, abássidas, francos, hindus, iranianos, judeus, ibéricos, seljúcidas, mongóis, janízaros.
9. Baixa Idade Média	Comerciantes, artesãos, burgueses, ferreiros, banqueiros, cambistas, usurários, negociantes, mercadores, senhores, servos, camponeses, mestres de ofício, aprendizes, vassalos, agregados, mulçumanos, infieis [aos olhos dos cristãos], cruzados, cristãos, clérigos, judeus, trabalhadores.
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	Burgueses, nobres, mulçumanos, camponeses, cortesãos, funcionários, monarcas, cristãos, condes, franceses, clérigos, ingleses.
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	Humanistas, italianos, germânicos, godos, vândalos, romanos, ricos, turcos, mecenas, aristos, filósofos, reis, clérigos, literatos, autores, mercadores, professores, arquitetos, geocentristas, heliocentristas, cientistas, astrônomos, protestantes, camponeses, banqueiros, calvinistas, puritanos, presbiterianos, huguenotes, anglicanos, cristãos novos (judeus convertidos), judeus, poetas, romancistas, teólogos, jesuítas.
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	Indígenas, pesquisadores, exploradores, europeus, navegadores, cartógrafos, portugueses, espanhóis, nobres, burgueses, reis, mulçumanos, comerciantes, pagãos, genoveses, italianos, americanos, nativos, nauas, mercadores, escravos, africanos, ingleses, franceses, holandeses.
13. As culturas Indígenas Americanas	Índios, pistoleiros, brasileiros, guaranis-kaiowás, xavantes, agricultores, coletores, caçadores, mulheres, guerreiros, xamãs (pajés), sioux (dakotas ou lakotas), santees, yankton-yanktonai, tetons, cheyennes, crow, mandan, hidatsa, erikara, incas, Tupi, portugueses, Jê, Tupi-guarani, Aruaque, Tupinambá, Caeté, guerreiros, Tamoio, Suruí, maias, astecas, governantes, sacerdotes, olmecas, chefes militares, funcionários, comerciantes, artesãos, camponeses, escravos, prisioneiros de guerra, Quíchua, aymarás.
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	Africanos, escravos, indígenas, europeus, congolezes, angolanos, bantos, bondos, viajantes, navegantes, aventureiros, missionários, holandeses, portugueses, nômades, árabes, ganenses, soninques, berberes, poetas, intelectuais, artistas, mulheres, iorubas, nigerianos, agricultores, comerciantes, edos, ingleses, artesãos, bantos, bakongos, congolezes, eslavos, búlgaros, gregos, turcos, mulçumanos, árabes, mandingas, fulas, bijagós, axantes, efiqes, ibos, reis.

Quadro C5: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. A Construção da História	Não prima pela univocidade de perspectiva. Não se postula em premissas dogmatizadoras posto que apresenta a diversidade de tempo, fontes e sujeitos históricos. As hipóteses são pouco solicitadas, pois as atividades são dirigidas de maneira que se privilegia a reprodução.
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	A perspectiva de história mantida no capítulo é única, o que colabora para a dogmatização da visão de história. Em relação ao tempo, é analisado

	<p>cronologicamente. São poucas fontes utilizadas, sejam elas iconográficas ou estudos de historiadores da temática. Dada a periodicidade da temática, os sujeitos são mais citados que abordados. Não fomenta, nas atividades, o levantamento de hipóteses a partir do próprio aluno.</p>
3. A Identidade do Homem Americano	<p>Não mantém perspectiva única para análise da história, posto que traz aos alunos informações sobre as mais diversas teorias acerca do surgimento do homem no continente americano. Neste sentido, a dogmatização de apenas uma verdade histórica não é realizada. No que se refere ao tempo, este é colocado cronologicamente e sem distinção de temporalidade. As fontes utilizadas são majoritariamente comentários de historiadores e paleontólogos. Os sujeitos são mais citados que abordados dada a temática do capítulo. As hipóteses são fomentadas nas primeiras atividades do capítulo. No entanto, não são de fácil comprovação ou negação dada a impossibilidade de se encontrar uma resposta no material que o aluno possui em mãos, o que fomenta a pesquisa além do material. Além disso, as demais questões que compõem o capítulo não fomentam o levantamento de hipóteses.</p>
4. Antiguidade Oriental	<p>A perspectiva única não é mantida, posto que analisa os fatos dando-lhes caráter de diversidade de fontes. Logo, a dogmatização não é completamente estabelecida. O tempo é linear. Prima-se pelas fontes de historiadores e antropólogos. Mas, porém, elas são pouco demonstradas aos alunos. Os sujeitos citados são pouco explorados. Nas primeiras atividades do capítulo, as hipóteses, de acordo com as premissas de Rüsen, não são priorizadas. No entanto, quando elas são associadas ao Código de Hamurabi, temos um fomento maior às hipóteses dada a aproximação dessa com as leis atuais. Porém, essa premissa volta a declinar, para a repetição, nas atividades finais do capítulo.</p>
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	<p>Perspectivas diversas, posto que demonstra concepções diferentes sobre um mesmo objeto, o que não solidifica a dogmatização do conhecimento. O tempo é linear, cronológico. Embora traga fontes para abordagem da temática, discute pouco sobre elas. Os sujeitos são mais citados que participativos. As primeiras atividades do capítulo solicitam que se fomentem hipóteses sobre a Grécia Antiga e atual, assim como a relação entre ambas. Há outras atividades que permitem fomento de hipóteses. No entanto, a comprovação desses hipóteses é comprometida.</p>
6. O Esplendor de Roma	<p>A diversidade de perspectivas acerca da história romana é realizada. Logo, a dogmatização do conteúdo não ocorre metodologicamente, exceto pelo fato do capítulo primar apenas pela visão otimista acerca das conquistas romanas e pouco se ater as revoltas populares. O tempo é linear e de ordem cronológica. As fontes são pouco exploradas. Os sujeitos possuem papel reduzido. Solicita levantamento de hipóteses que muitas vezes não podem ser comprovadas ou que estão desconectadas do conteúdo.</p>
7. Alta Idade Média	<p>Não há fomento à multiperspectiva, posto que embora traga alguns traços da cultura dos povos normandos, opta mais pela questão da religiosidade cristã. A dogmatização, no entanto, não ocorre. O tempo é linear e cronológico. Há variadas fontes, mas que são pouco exploradas. Os sujeitos aparentam passividade. Há pouca primazia pela elaboração de hipóteses.</p>
8. A Civilização Bizantina e o Islã	<p>A perspectiva dos fatos é unívoca, fomentando o dogmatismo ao passo que não utiliza variedade de fontes e nem de pontos de vista. O tempo é linear e cronológico. Os sujeitos que possuem mais destaque são os guerreiros e a generalização representativa das moções religiosas. Carece de fomento à hipóteses.</p>
9. Baixa Idade Média	<p>Perspectiva é unívoca e colabora para a dogmatização do conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas são pouco abordadas. Os sujeitos participam das modificações. As hipóteses que se sugerem ser levantadas são escassas e com baixa possibilidade de comprovação ou negação.</p>
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	<p>Não possui multiplicidade de perspectiva, posto que demonstra o processo de forma passiva, embora saliente os objetivos das camadas sociais altas no processo de formação das monarquias. Logo, o conteúdo é dogmatizado. O tempo é cronológico e linear. As fontes não são exploradas. Os sujeitos não possuem voz. Não solicita levantamento de hipóteses. As atividades se pautam na repetição dos conteúdos.</p>
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	<p>Apresenta as diferentes perspectivas em torno do processo. No entanto, se pauta em uma visão dogmatizadora ao passo que não possui multiplicidade de fontes e as explora de forma simples. O tempo é linear e cronológico. Os sujeitos influentes no processo são apenas os grandes nomes, sem ressaltar a participação dos “desconhecidos” para a história. As hipóteses não são solicitadas.</p>
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	<p>Perspectiva unívoca, posto que só menciona o posicionamento dos conquistadores, dogmatizando a visão acerca da história. O tempo é linear e cronológico. Os sujeitos não aparecem como promovedores das</p>

	mudanças, mas como a par delas. Não sugere que hipóteses sejam levantadas.
13. As culturas Indígenas Americanas	Perspectiva única dada a temática abordada. Logo, há dogmatização do conteúdo. O tempo começa linear e depois avança abruptamente, para demonstrar a realidade desses povos atualmente. São poucas fontes utilizadas. Os sujeitos são abordados. Algumas hipóteses são solicitadas, embora a maioria das atividades prime pela repetição.
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	A perspectiva que prevalece é a da história africana baseada em autores dessa vertente. A dogmatização ocorre em partes, sem que isso prejudique o aluno. O tempo é linear e cronológico. As fontes são historiadores da temática africana, mas não apresenta diversidade das mesmas. Os sujeitos são participantes dos processos, não havendo uma visão derrotista e conformada dos africanos. Em relação as hipóteses, elas não são fomentadas.

Quadro C6: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. A Construção da História	Em relação ao processo, por se tratar de uma introdução ao estudo de história, ele não é primado. As diversas perspectivas são abordadas em relação à constituição do tempo.
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	O processo é iniciado e mantido no decorrer do capítulo. Porém, não há diversidade de perspectivas.
3. A Identidade do Homem Americano	Em relação ao capítulo anterior, o ideário de processo é seguido. Não há como analisar a diversidade de perspectivas dada a temporalidades dos sujeitos desse processo.
4. Antiguidade Oriental	O processo é mantido em relação ao capítulo anterior, mesmo que possua várias quebras para que demonstre a história de outros povos que se desenvolviam concomitantemente. Não há pluralidade de perspectiva.
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	Dá ideia de processo em relação ao capítulo anterior. Há perspectivas diferentes no decorrer do capítulo no que se refere às perspectivas histórica. No entanto, ao nível do observador, as perspectivas consolidadas evidenciam apenas a visão grega dos acontecimentos.
6. O Esplendor de Roma	O caráter de processo é pouco mantido em relação ao capítulo anterior. A perspectiva dos vencedores (romanos) é primada.
7. Alta Idade Média	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Mas do interior do próprio capítulo há a divisão demasiada do conteúdo, o que prejudica a ideia de processo. A perspectiva está mais centrada na visão cristã.
8. A Civilização Bizantina e o Islã	Processo é mantido. A perspectiva dos vencedores é a única ressaltada.
9. Baixa Idade Média	Processo é mantido. A perspectiva não.
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. Não há multiperspectiva.
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior, mas é quebrado no interior do próprio capítulo. A perspectiva ao nível do observador é ressaltada diante dos pontos de vistas divergentes em torno do movimento, mas de modo positivista.
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	Processo é mantido. A perspectiva se fundamenta na visão unilateral eurocentrada.
13. As culturas Indígenas Americanas	O processo, inicialmente é mantido. No entanto, no decorrer do capítulo, o conteúdo avança abruptamente para a atualidade, sem que se aborde os processos de colonização (presentes no livro destinado ao segundo ano). A perspectiva é múltipla, posto que aborda vários povos. Porém, não há voz desses próprios sujeitos na temática.
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	Processo é mantido em relação à temática do capítulo 12. Como a preocupação está em demonstrar as especificidades formativas do povo africano, a perspectiva é multilateral, dada a quantidade de povos.

Quadro C7: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. A Construção da História	Há busca pela formação da identidade, principalmente nas propostas de atividades que solicitam produção de pesquisas orais. A relação presente-passado ocorre de maneira restrita, dada a especificidade do capítulo.
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	Não prima pela formação da identidade do aluno. A relação presente e passado somente é fomentada em uma atividade no final do capítulo.
3. A Identidade do Homem Americano	Não fomenta a identidade do aluno e a relação presente e passado é pouco abordada.
4. Antiguidade Oriental	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente e passado é carente, quando ocorre.
5. Grécia: Berço da Civilização	Identidade histórica do aluno é fomentada. Relação presente e passado é

Ocidental	realizada. Interessante ressaltar a utilização de mapas para tal associação.
6. O Esplendor de Roma	Identidade do aluno é pouco explorada dada a vastidão de possibilidades por meio da temática, posto que os romanos deixavam muitas marcas que persistiram através dos tempos. A relação presente e passado é mantida.
7. Alta Idade Média	Identidade é pouco fomentada mesmo se tratando da consolidação de um sistema religioso que é influente atualmente. Relação presente e passado pouco desenvolvida.
8. A Civilização Bizantina e o Islã	Não fomenta a identidade histórica do aluno, e a relação presente e passado é pouco abordada.
9. Baixa Idade Média	Identidade não é fomentada. A relação presente e passado, quando ocorre, é realizada de forma pouco conexa com a temática, exceto por um texto de Hilário Franco Júnior.
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado não ocorre, exceto por uma atividade de comparação de mapas solicitada no final do capítulo.
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	Identidade não é fomentada. Relação presente e passado ocorre em poucas passagens.
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	A identidade do aluno não é desenvolvida. A relação presente e passado só ocorre em relação aos hábitos alimentícios.
13. As culturas Indígenas Americanas	A busca pela identidade do aluno não ocorre. A relação presente e passado acontece constantemente.
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é pouco explorada.

Quadro C8: LD3. Livro do Primeiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. A Construção da História	A opinião histórica é fomentada ao passo que o intuito do capítulo é demonstrar algumas singularidades do trabalho com a história.
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados	No que se refere à opinião histórica, não há o fomento à mesma posto que as demais dimensões anteriores não são desenvolvidas.
3. A Identidade do Homem Americano	Opinião histórica não é completamente desenvolvida.
4. Antiguidade Oriental	Opinião histórica não é desenvolvida.
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental	A opinião histórica é fomentada em partes, posto que nas atividades que solicitam levantar hipóteses não há possibilidade de comprovação das mesmas.
6. O Esplendor de Roma	Opinião histórica é fomentada fragmentadamente dada a carência de exploração das fontes.
7. Alta Idade Média	Opinião histórica não é fomentada ao passo que até mesmo nas atividades (com exceção da atividade sobre o papel das mulheres) estão mais pautadas na repetição.
8. A Civilização Bizantina e o Islã	A formação da opinião histórica é comprometida.
9. Baixa Idade Média	Opinião histórica não é fomentada.
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	Opinião histórica não é fomentada.
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	Opinião histórica não é fomentada, exceto por uma atividade que solicita analisar os conflitos religiosos atuais a luz da experiência advinda do período analisado.
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	Opinião histórica é comprometida.
13. As culturas Indígenas Americanas	A opinião histórica não ocorre de forma plena dada a não abordagem da colonização, o que restringe o conhecimento acerca da temática caso o aluno não continue com o mesmo material no ano posterior.
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.	Opinião histórica é comprometida dado ao não fomento das hipóteses.

LD3: Segundo Ano

Quadro C9: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. A Colonização da América Espanhola	5	2	0 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	7	4	0 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	4	2	1 escrito; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	9	3	0 escrito; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. A Mineração do Brasil Colonial	8	1	0 escrito; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	13	0	0 escrito; 8 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. O Iluminismo;	12	0	1 escrito; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	11	1	3 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
09. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	13	1*	2 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. As lutas de Independência na América	11	1	0 escrito; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. O processo de Independência da América Portuguesa	14	0	1 escrito; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	11	0	4 escritos; 3 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	10	2	1 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	16	1	1 escrito; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
15. O Governo de D. Pedro II	17	2	1 escrito; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	14	2	2 escrito; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado

* um dos mapas está sem legenda.

Quadro C10: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. A Colonização da América Espanhola	X	X	X	
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	X	X	X	
3. Organização Político-Administrativa na América-	X	X	X	

Portuguesa				
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	X		X	
5. A Mineração do Brasil Colonial	X			
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa				X
7. O Iluminismo;	X	X		X
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	X	X	X	
9. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	X	X		
10. As lutas de Independência na América		X		
11. O processo de Independência da América Portuguesa	X	X		
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	X	X		
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo		X		
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	X	X		
15. O Governo de D. Pedro II	X	X		
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	X	X		

Quadro C11: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. A Colonização da América Espanhola		X	
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	X		
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	X		X
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	X		
5. A Mineração do Brasil Colonial	X	X	
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	X		X
7. O Iluminismo;	X		X
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	X	X	X
9. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	X		X
10. As lutas de Independência na América	X		X
11. O processo de Independência da América Portuguesa	X	X	
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	X	X	X
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo		X	X
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	X	X	
15. O Governo de D. Pedro II	X	X	
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	X	X	

Quadro C12: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. A Colonização da América Espanhola	Espanhóis, europeus, ameríndios, nativos, astecas, mexicas, indígenas, incas, castelhanos, mesoamericanos, macehualtin, pipiltin, religiosos, encomenderos, chiriguanos, andinos, araucanos, chichimecas, missionários, adelantados, magistrados, chapetones, criollos, mestiços, artesãos. Administradores, capatazes, africanos, brancos, índios, negros, padres.
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	Mulheres, espanhóis, ingleses, indígenas, burgueses, pequenos comerciantes, pequenos proprietários, puritanos, órfãos, miseráveis, degredados, aventureiros, suecos, holandeses, colonos, artesãos, trabalhadores braçais, escravos africanos, fazendeiros, anglicanos, católicos, alemães, franceses, quakers, pequots, cherokees, iroqueses, algonquinos, apaches, compradores, huguenotes, portugueses, corsários, haitianos.
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	Governadores, vice-reis, portugueses, espanhóis, franceses, corsários, capitães donatários, nobres, burocratas, comerciantes, indígenas, jesuítas, funcionários, soldados, degredados, colonos, administradores,

	pescadores, mercadores, japoneses.
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	Ingleses, holandeses, portugueses, senhores, fazendeiros, lavradores, escravos, feitores, mestres de açúcar, comerciantes, indígenas, produtores, mercadores, franceses, ingleses, jesuítas, traficantes de escravos, chefes africanos, cativos, espanhóis, católicos, calvinistas, judeus, europeus, luso-brasileiros.
5. A Mineração do Brasil Colonial	Holandeses, indígenas, jesuítas, bandeirantes, paulistas, escravos, garimpeiros, portugueses, colonos, emboabas, mineradores, brancos, pardos, pretos, mulatos, contrabandistas, mascates, olindenses, tupinambás, baianos, exploradores, curraleiros, missionários, soldados, crioulos, mamelucos, Payayá, Sapoiá, Toco, Moritise, Maracá, Sacaquerinhen, Cacherinhen, Tapuia, Tupi, Kariri, arrendatários, pequenos proprietários.
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	Indígenas, jesuítas, missionários, portugueses, espanhóis, colonos, bandeirantes, judeus, cristãos-novos, inquisidores, escravos, clérigos, funcionários, Tabajaras, benzedeiras, negros, brancos da elite, libertos, artistas, mulheres, latifundiários, tropeiros, desclassificados, mestiços, índios aculturados, artesãos, alfaiates, sapateiros, carpinteiros, barbeiros, costureiras, vendedoras ambulantes, homens-bons, fazendeiros, escravos de ganho, escravos de aluguel, capatazes, feitores, afrodescendentes.
7. O Iluminismo;	Pensadores, iluministas, burgueses, protestantes, franceses, editores, resenhistas, ilustradores, clérigos, filósofos, teóricos liberais, economistas, fisiocratas, trabalhadores, soberanos, déspotas esclarecidos, portugueses.
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	Lordes, burgueses, corsários, puritanos, presbiterianos, anglicanos, ingleses, parlamentares, niveladores, clérigos, nobres, pequenos proprietários rurais, gentlemen, soldados, monarquistas, escoceses, cristãos, católicos, camponeses, produtores rurais, funcionários públicos, artesãos, mercadores, operários, trabalhador, capitalista, mulheres, crianças, ludistas, fiadores, cartistas.
9. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	Mulheres, revolucionários, franceses, clérigos, burgueses, nobres, proprietários, deputados, parisienses, camponeses, juizes, girondinos, nobres liberais, jacobinos, cordeliers, sans-culottes, monarquistas constitucionais, austríacos, prussianos, indulgentes, radicais, cónsules, negos, indígenas, fazendeiros, quilombolas, britânicos, russos, príncipes, prussianos.
10. As lutas de Independência na América	Mulheres, indígenas, colonos, franceses, ingleses, soldados, espanhóis, negros, escravos, proprietários de terras, elite branca, ex-escravos, crioulos, liberais, conservadores, camponeses, trabalhadores, mestiços, cubanos, norte-americanos, caudilhos, afrodescendentes, comerciantes.
11. O processo de Independência da América Portuguesa	Soldados, alfaiates, jesuítas, portugueses, indígenas, brancos, mineradores, escravos, conjurados, contratadores, fazendeiros, padres, funcionários públicos, advogados, militares, maçons, pensadores iluministas, mulatos, negros libertos, baianos, conspiradores, vereadores, ingleses, comerciantes, aristocracia agrária, clérigos, negociantes, insurretos, brasileiros, burocratas, investidores urbanos, mulheres.
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	Trabalhadores, mineiros, camponeses, mulheres, socialistas, ociosos, nobres, clérigos, operários, comerciantes, industriais, banqueiros, produtores, consumidores, burgueses, proletários, anarquistas, franceses, ingleses, italianos.
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	Tunisianos, egípcios, árabes, burgueses, húngaros, gregos, poloneses, nobres, camponeses, intelectuais, operários, democratas, socialistas, parisienses, indígenas, carbonários, monarquistas, camisas vermelhas, franceses, alemães, junkers, soldados, republicanos moderados, prussianos, republicanos burgueses, pequenos proprietários rurais, brasileiros.
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	Militares, altos funcionários, portugueses, brasileiros, fazendeiros, grandes comerciantes, lavradores, mercenários, ingleses, escravos, libertos, sertanejos piauienses, baianos, deputados, senadores, bispos, rebeldes, confederados, liberais moderados, liberais exaltados, restauradores, burocratas, comerciantes, juizes de paz, progressistas, regressistas, estrangeiros, franceses, feitores, artesãos, bicudos, cabanos (índios, negros e mestiços), paraenses, nagôs, iorubas, jejeês, haussás, mulçumanos, pecuaristas, gaúchos, estancieiros, farrapos, Botocudo.
15. O Governo de D. Pedro II	Progressistas, regressistas, liberais, conservadores, paulistas, mineiros, praieiros, estrangeiros, proprietários, rebeldes, governistas, pernambucanos, escravos, imigrantes, cafeicultores, paulistas, comerciantes, ingleses, sertanejos, nordestinos, índios, europeus, vendedores, caixeiros, mestiços, alfaiates, costureiros, artesãos, agrimensores, médicos, dentistas, escultores, jornalistas, barbeiros, marceneiros, advogados, professores, músicos, africanos, operários, posseiros, belgas, suíços, alemães, portugueses, blacos, colorados, paraguaios, argentinos, abolicionistas.
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	Latinos, norte-americanos, indígenas, colonos, nativos, yankees, sulistas, escravos, escravocratas, abolicionistas, fazendeiros, pequenos

	proprietários, eleitores, americanos, criollos, unitaristas, federalistas, caudilhos, ex-escravos, grandes proprietários rurais, aymaras, comerciantes, criadores de gado, imigrantes, italianos, trabalhadores, argentinos, liberais, conservadores, latifundiários, camponeses, mexicanos, rurales, anarquistas, porfiristas, villistas, bandidos.
--	--

Quadro C13: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. A Colonização da América Espanhola	Perspectiva unilateral dos fatos, embora apresente fontes, sempre prevalece o vencedor. Logo, o conteúdo é dogmático. O tempo é linear e cronológico, linca-se ao último capítulo do livro anterior da coleção. São usadas fontes iconográficas e comentários de historiadores. Os sujeitos parecem estar aquém da história, sem participação efetiva. Não sugere que as hipóteses sejam levantadas.
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	Mostra a diversidade de perspectiva, sem dogmatizar a visão só dos “vendedores” ou dos “vencidos”. O tempo é linear e cronológico. As fontes são pouco mencionadas. Os sujeitos são participativos. As hipóteses não são fomentadas.
3. Organização Político-Administrativa na América Portuguesa	A perspectiva ressaltada no capítulo demonstra que houveram resistências à colonização da América portuguesa. No entanto, há a primazia da visão eurocêntrica na temática. A dogmatização do conteúdo acontece. Em relação ao tempo, este apresenta-se cronológica e linearmente. As fontes são pouco exploradas. Os sujeitos são mais mencionados que participativos. Fomenta as hipóteses em algumas poucas atividades, mas isso se compromete diante do fato da impossibilidade de negação ou comprovação das mesmas.
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	A perspectiva não é unilateral, ao passo que demonstra a resistências dos escravos africanos e dos indígenas escravizados na resistência. No entanto, a visão dogmatizadora se empreende posto que a há a naturalização da perspectiva dos “vencedores” na temática. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escassas e não fazem relação entre texto e imagem. Os sujeitos são participativos. As hipóteses são pouco fomentadas.
5. A Mineração do Brasil Colonial	Perspectiva unilateral, posto que mesmo quando fala a respeito dos levantes, prioriza os “vencedores”. Logo, há dogmatização do conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escritas e iconográficas, mas são pouco exploradas. Os sujeitos são pouco participativos. As hipóteses não são solicitadas.
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	Diversidade de perspectivas está presente no capítulo. Logo, não dogmatiza o conteúdo. O tempo é linear e, embora cronológico, avança diante dos séculos rapidamente. As fontes são escassas e pouco utilizadas. Os sujeitos são participativos do processo histórico abordado. As hipóteses não são sugeridas.
7. O Iluminismo;	Perspectiva unilateral, dada a temática. A dogmatização ocorre, por exemplo, na consolidação do estereótipo de “Idade das Trevas”. O tempo é linear e cronológico. As fontes são poucas e pouco exploradas. Os sujeitos se concentram apenas nos pensadores e filósofos. Somente uma atividade busca o fomento pelas hipóteses.
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	As diversas perspectivas são abordadas. A dogmatização, neste sentido, não ocorre. O tempo é linear e cronológico. Há a exaltação do “tempo do relógio”. As fontes são pouco exploradas. Os sujeitos são mencionados como participantes do processo. As hipóteses não são solicitadas.
09. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	Perspectivas diversas acerca do processo revolucionários francês garante que o conteúdo não seja dogmatizado. O tempo é linear e cronológico. As fontes são aproveitadas. Os sujeitos são tratados como participativos e responsáveis pelo andamento da revolução (pelo menos primeiramente). As hipóteses não são solicitadas, exceto na atividade sobre a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidades.
10. As lutas de Independência na América	Perspectiva multilateral, posto que apresenta as divergentes visões e participações nos processos de independência. A dogmatização, deste modo, não ocorre. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escassas, tanto as escritas quanto as iconográficas. Alguns sujeitos são participativos do processo, tais como as elites e a camada popular, dependendo do caso. No entanto, a participação das mulheres e dos indígenas, que era a intencionalidade do capítulo, de acordo com as dicas ao professor, não são completamente efetivados. Não solicita que o aluno levante hipóteses acerca da temática.
11. O processo de Independência da América Portuguesa	Perspectiva centrada nos interesses das elites brasileiras. A oposição de opiniões só ocorre ressaltando a elite e os interesses populares em alguns pontos dos textos de apoio. A dogmatização é identificada pelo fato de alguns posicionamentos oriundos de classes menos favorecidas não

	serem mencionados. Pouco se fala, por exemplo, das classes populares e escrava. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escassas e pouco utilizadas. Os sujeitos participativos concentram-se nos pesadores da elite, nas massas de manobras que parecem não somar como sujeitos de fato, nos sujeitos interessados na independência. Não solicita que se levantem hipóteses acerca do processo.
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	Perspectivas diversas são apresentadas, focando-se nas nascentes dos movimentos de trabalhadores e nas concepções oriundas desses movimentos, não havendo dogmatização ao passo que deixa explícito, também, as opiniões contrárias ao movimento e entre os movimentos. O tempo é linear e cronológico. As fontes são escassas, sendo que a maior parte delas está nas atividades. Os sujeitos são participativos. As hipóteses não são solicitadas.
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	Múltiplas perspectivas, demonstrando as tensões em torno da temática. Dogmatização não ocorre. O tempo é linear e cronológico. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos são participativos. As hipóteses são solicitadas em algumas atividades que não necessitam de comprovação ou negação das mesmas.
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	Diversidade de perspectivas acerca do processo. Não dogmatiza o conteúdo ao passo que demonstra que ainda há algumas incertezas a serem esclarecidas em alguns pontos. O Tempo é linear e cronológico. As fontes são imagens e texto, embora quase não sejam exploradas. Os sujeitos são participativos. As hipóteses não são solicitadas.
15. O Governo de D. Pedro II	Perspectivas diversas no interior do capítulo. Procura mostrar, sem dogmatizar o ponto de vista, as variadas modalidades de pensamento presente no Brasil pré repubicanismo. O tempo é linear e cronológico. As fontes são predominantemente escritas e pouco utilizadas. Os sujeitos são participativos, principalmente se forem das elites. As hipóteses não são solicitadas.
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	Perspectiva multilateral, que não prima pela dogmatização. O tempo, dentro do capítulo, segue linearmente conforme o território americano analisado. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos são participativos. Solicita levantamento de hipóteses em apenas uma das atividades do capítulo.

Quadro C14: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. A Colonização da América Espanhola	O processo é mantido posto que segue o livro anterior. A perspectiva é unilateral.
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	O processo é mantido e a perspectiva não é unilateral.
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	Processo é mantido e a perspectiva é unilateral.
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior. A perspectiva, embora aborde as resistências à dominação, prioriza a versão dos "vencedores".
5. A Mineração do Brasil Colonial	Processo é mantido. Perspectiva unilateralizada.
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	Em relação ao capítulo anterior, o processo não é mantido. A diversidade de perspectivas é abordada.
7. O Iluminismo;	Processo não possui relação com os capítulos anteriores, dada a mudança do eixo temático (das américas para a Europa). A perspectiva é unilateral.
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	Processo não possui relação com o capítulo anterior. Há demonstração de várias perspectivas acerca da temática.
9. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	Processo é mantido. Há multiperspectividade ao passo que retrata as diversas camadas no processo revolucionário, assim como na irradiação desse processo para as colônias francesas.
10. As lutas de Independência na América	Em relação ao capítulo anterior, o processo é mantido. As perspectivas acerca da temática são abordadas.
11. O processo de Independência da América Portuguesa	Processo é mantido. Perspectiva unilateral.
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	Processo é mantido em relação aos capítulos anteriores. Possui perspectivas que não priorizam apenas uma visão.
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	Processo é mantido, embora esteja mais relacionado com a continuidade do capítulo 9. Esse fator dá a ideia de concomitância de acontecimentos pelo mundo. A perspectiva foca múltiplas camadas.
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	Processo é mantido em relação ao capítulo anterior e também em relação ao capítulo 11. Possui multiperspectividade.
15. O Governo de D. Pedro II	Processo é mantido. Embora haja diversidade de perspectivas, um fato que nos chamou atenção foi a univocidade de perspectiva em torno da

	assinatura da Lei Áurea, pois privilegiou a perspectiva de bondade da princesa.
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	Processo não é mantido em relação ao capítulo anterior, posto que se liga ao capítulo 10. Possui multiplicidade de perspectiva.

Quadro C15: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. A Colonização da América Espanhola	Não fomenta a construção da identidade histórica do aluno. A relação presente e passado não ocorre.
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	A identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado somente ocorre em uma atividade e de maneira descontextualizada (pois aborda a questão da imigração haitiana para o Brasil, o que não se relaciona de fato com o conteúdo da unidade).
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente e passado acontece em apenas duas atividades, uma acerca da condição indígena atual e outra sobre as Câmaras Municipais.
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação passado e presente ocorre somente em uma das atividades do capítulo, o que fomenta as carências de orientação.
5. A Mineração do Brasil Colonial	Identidade do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre pouquíssimas vezes.
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado acontece apenas nas atividades.
7. O Iluminismo;	Identidade do aluno não é fomentada. A relação presente e passado está presente nas atividades.
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	Identidade histórica não é fomentada. Relação presente e passado ocorre nas atividades.
09. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado é desenvolvida.
10. As lutas de Independência na América	Identidade do aluno não é buscada. A relação passado e presente ocorre tanto no texto de apoio quanto nas atividades. Interessante notar que é ressaltada uma carência de orientação presente, que é a condição dos afrodescendentes e dos indígenas na América-latina, já no texto de apoio, e que isso é reforçado no desenvolvimento das atividades.
11. O processo de Independência da América Portuguesa	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado não se realiza.
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação passado e presente ocorre.
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	Identidade histórica do aluno é fomentada em partes (como por exemplo, na questão do nacionalismo), mas não de forma completa. A relação presente e passado é explorada apenas em poucas atividades (duas atividades).
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre em poucas atividades.
15. O Governo de D. Pedro II	Identidade do aluno não é fomentada, mesmo se tratando do contexto brasileiro. As relações passado e presente não são exploradas.
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação passado e presente acontece em alguns textos de apoio e em poucas atividades.

Quadro C16: LD3. Livro do Segundo Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. A Colonização da América Espanhola	Opinião histórica não é fomentada.
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa	Opinião histórica não é fomentada.
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	Opinião histórica não é fomentada.
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	O fomento à opinião histórica não ocorre.
5. A Mineração do Brasil Colonial	Opinião histórica não fomentada.
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	Opinião histórica não é desenvolvida.
7. O Iluminismo;	Opinião histórica não é fomentada.
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	Opinião histórica não é fomentada.
09. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	Opinião histórica não é fomentada.
10. As lutas de Independência na	Opinião histórica é fomentada em partes, mais precisamente acerca da

América	condição dos afrodescendentes e indígenas na América-latina.
11. O processo de Independência da América Portuguesa	Opinião histórica não se desenvolve.
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	Opinião histórica não é fomentada.
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	Opinião histórica não é fomentada.
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	Opinião histórica não é desenvolvida.
15. O Governo de D. Pedro II	A formação da opinião histórica não acontece.
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	Opinião histórica não é desenvolvida.

LD3: Terceiro Ano

Quadro C17: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Apresentação

Capítulos	Imagens	Mapas Diversos	Doc. Hist.
1. O Imperialismo na África e na Ásia	8	2	0 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
2. O Brasil na Primeira República	23	0	4 escritos; 9 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	13	5	1 escrito; 4 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	12	0	3 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
5. A Segunda Guerra Mundial	11	4	4 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
6. A Era Vargas	19	0	0 escritos; 7 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
7. A Guerra Fria	20	6	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	25	4	3 escritos; 5 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
9. Governos Populistas na América Latina	18	2	1 escrito; 11 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
10. Ditaduras Militares na América Latina	28	0	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
11. O Fim do Socialismo Real	12	3	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	27	0	0 escritos; 6 comentários de historiadores, estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
13. O Mundo Globalizado e seus Principais	23	4	0 escritos; 12 comentários de historiadores,

Desafios		estudiosos da temática abordada ou excerto referenciado
-----------------	--	---

Quadro C18: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Sincrônica dos Conteúdos

Capítulos	Economia	Política	Sociedade	Cultura
1. O Imperialismo na África e na Ásia	X	X		
2. O Brasil na Primeira República		X	X	
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	X	X		
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	X	X		
5. A Segunda Guerra Mundial	X	X		
6. A Era Vargas	X	X		X
7. A Guerra Fria	X	X		X
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia		X	X	
9. Governos Populistas na América Latina	X	X		X
10. Ditaduras Militares na América Latina	X	X		X
11. O Fim do Socialismo Real		X		
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	X	X		X
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	X	X		X

Quadro C19: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Dimensão Diacrônica dos Conteúdos

Capítulos	Curta	Média	Longa
1. O Imperialismo na África e na Ásia	X		X
2. O Brasil na Primeira República	X	X	X
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	X	X	X
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	X	X	X
5. A Segunda Guerra Mundial	X	X	X
6. A Era Vargas	X	X	X
7. A Guerra Fria	X	X	X
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	X		X
9. Governos Populistas na América Latina	X		X
10. Ditaduras Militares na América Latina	X	X	X
11. O Fim do Socialismo Real	X	X	
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	X	X	
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	X	X	

Quadro C20: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Experiência - Sujeitos Históricos Citados

Capítulos	Sujeitos
1. O Imperialismo na África e na Ásia	Europeus, britânicos, asiáticos, ameríndios, escravos, congoleses, belgas, holandeses, franceses, ingleses, africanos, portugueses, espanhóis, cipaio, mulçumanos, hindus, japoneses, chineses, missionários, norte-americanos.
2. O Brasil na Primeira República	Militares, cafeicultores, grandes proprietários, empreendedores, analfabetos, mendigos, soldados, mulheres, ferroviários, operários, maragatos, pica-paus, oficiais da Marinha, elites agrárias, governadores, grandes fazendeiros, coronéis, afilhados, imigrantes, ingleses, brasileiros, crianças, camponeses, marinheiros, trabalhadores rurais, sertanejos, posseiros, especuladores, trabalhadores sem-terra, caboclos, jagunços, cangaceiros, agentes sanitários, negros, mestiços, marujos, militantes anarquistas, tenentes, pintores, escultores, escritores, arquitetos, intelectuais.
3. A Primeira Guerra Mundial e a	Burgueses, eslavos, alemães, ingleses, liberais, republicanos, operários,

Revolução Russa	sérvios, russos, britânicos, turcos, austríacos, italianos, soldados, camponeses, trabalhadores, mencheviques, bolcheviques, militares, marinheiros, soviéticos, nobres, burgueses, mulheres, socialistas-revolucionários, anarquistas.
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	Norte-americanos, capitalistas, trabalhadores, investidores, fazendeiros, soviéticos, operários, socialistas, comunistas, fascistas, deputados, empregados, patrões, nazistas, germânicos, arianos, judeus, ciganos, homossexuais, alemães, bolcheviques, portugueses, republicanos, conservadores, gerais, golpistas, latifundiários, clérigos, stalinistas, neonazistas, negros.
5. A Segunda Guerra Mundial	Trabalhadores, desempregados, judeus, franceses, alemães, nazistas, germânicos, soviéticos, poloneses, italianos, norte-americanos, japoneses, soldados, pracinhas, anglo-americanos, samurais, kamikazes, mulheres, crianças, partisans, comunistas, testemunhas de Jeová, homossexuais, eslavos, pessoas com deficiência, cigano.
6. A Era Vargas	Domésticas, mineiros, paulistas, paraibanos, gaúchos, trabalhadores, fazendeiros, tenentes, banqueiros, industriais, latifundiários, interventores, militares, camponeses, deputados, soldados, patrões, empregados, guindasteiros, comunistas, integralistas, socialistas, aliancistas, estudantes, nazistas, fascistas.
7. A Guerra Fria	Norte-americanos, soviéticos, alemães, junkers, comunistas, camponeses, universitários, trabalhadores industriais, guerrilheiros, cubanos, intelectuais, burgueses, estudantes, nacionalistas, republicanos, japoneses, chineses, norte-coreanos, sul-coreanos, franceses, vietcongs, norte-vietnamitas, soldados, sul-vietnamitas, refugiados, árabes, judeus, britânicos, palestinos, sionistas, egípcios, israelenses, homens-bomba, jovens, negros, afro-estadunidenses, panteras-negras.
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	Cabo-verdianos, portugueses, negros, povos colonizados, colonizadores, europeus, sudaneses, egípcios, somalis, mulçumanos, britânicos, asiáticos, africanos, afrodescendentes, franceses, árabes, berberes, argelianos, intelectuais, estudantes, escritores, americanos, angolanos, moçambicanos, estudantes africanos, militares, bôeres, africânderes, hindus, indianos, japoneses, indonésios.
9. Governos Populistas na América Latina	Populistas, liberais, conservadores, trabalhadores, operários, camponeses, indígenas, brasileiros, entreguistas, nacionalistas, estudantes, militares, empresários, coronéis, candangos, trabalhadores rurais, proprietários de terra, civis, líderes sindicais.
10. Ditaduras Militares na América Latina	Guerrilheiros cubanos, militares, civis, norte-americanos, golpistas, trabalhadores, sindicalistas, jornalistas, políticos, intelectuais, artistas, operários, grevistas, estudantes, brasileiros, senadores, oposicionistas, torturadores, exilados e presos políticos, profissionais liberais, religiosos, argentinos, soldados, britânicos, chilenos, empresários, camponeses, democratas-cristãos.
11. O Fim do Socialismo Real	Russos, mulçumanos, chechenos, islâmicos, alemães, Osis (alemães orientais), Wesis (alemães ocidentais), húngaros, berlinenses, trabalhadores, poloneses, búlgaros, romenos, ciganos, nazistas, comunistas, tchecos, eslovenos, iugoslavos, bósnios, sérvios, croatas, albaneses, iraquianos, norte-americanos, negros, hispânicos.
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	Militares, brasileiros, políticos, proprietários, inquilinos, comerciantes, consumidores, indígenas, afrodescendentes, remanescentes quilombolas, trabalhadores do campo, estudantes, Xavante, fazendeiros, policiais, Guarani-kaiowá, Truká, Pipipã, Tumbalaláe, ministros, caras-pintadas, cineastas, trabalhadores rurais sem-terra, aposentados, Munduruku, ambientalistas, militantes políticos, mulheres, idosos, negros.
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	Europeus, norte-americanos, nativos, jovens, estudantes, chilenos, estadunidenses, árabes, manifestantes, imigrantes, emigrantes, trabalhadores, brasileiros, bolivianos, atravessadores, fornecedores de documentos falsos, prostitutas, trabalhadores clandestinos, subsaarianos, paraguaios, filipinos, malaios, terroristas, Al-Qaeda, sunitas, soviéticos, talibãs, soldados, xiitas, iraquianos, ciganos.

Quadro C21: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Capacidade Metodológica

Capítulos	Capacidade Metodológica
1. O Imperialismo na África e na Ásia	Perspectiva unilateralista ao passo que não menciona a visão dos povos subjugados no processo imperialista. Logo, cristaliza-se a visão dogmática. O tempo é linear e cronológico em cada um dos textos, e concomitante no espaço geral do capítulo. As fontes são poucas e pouco utilizadas. Os sujeitos não são participativos, dando a ideia de que as "nações" empreendiam os acontecimentos de forma isolada. As hipóteses não são solicitadas.
2. O Brasil na Primeira República	Multiplicidade de perspectivas é presente, o que coíbe uma visão

	dogmatizadora. O tempo é linear e cronológico. As fontes escritas e iconográficas são pouco exploradas. Os sujeitos são considerados como participativos e questionadores. As hipóteses são pouco solicitadas.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Possui multiperspectividade, não dogmatizando a visão acerca dos dois processos analisados no capítulo. O tempo é linear e cronológico. As fontes iconográficas e textuais são pouco utilizadas. Os sujeitos são participativos. As hipóteses não são solicitadas.
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	Multiperspectivas estão presentes, não dogmatizando o conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes são utilizadas como formas de demonstrar as ideologias propagadas pelos defensores nazifascistas. Os sujeitos são participativos. As hipóteses não são solicitadas.
5. A Segunda Guerra Mundial	Perspectiva múltipla, o que não dogmatizou o conteúdo. O tempo é linear e cronológico. As fontes iconográficas e escritas são utilizadas para otimizar o conteúdo. Os sujeitos são participativos, posto que ressalta os movimentos de resistência. Sugere levantamento de hipóteses em uma das atividades do capítulo.
6. A Era Vargas	Perspectivas distintas em relação ao nível do observador. No entanto, o conteúdo é dogmático ao passo que não transmite caráter de novas possibilidades de pesquisa. O tempo é linear e cronológico. As fontes são pouco utilizadas. Os sujeitos ora são participativos, ora são passivos. As hipóteses não são solicitadas.
7. A Guerra Fria	Perspectiva multilateral. Não ocorre dogmatização de apenas um visão consolidada. Tempo é linear e cronológico. As fontes, escritas e iconográficas, são pouco exploradas. Os sujeitos são participativos. Não sugere que se levante hipóteses.
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	Multiperspectivas compõe o capítulo, de modo que impossibilitam o dogmatismo de visão dada as diversas abordagens. O tempo é linear e cronológico de acordo com cada subdivisão do capítulo. As fontes, no entanto, são pouco exploradas. Os sujeitos são os atores das mudanças históricas e das lutas pela independência. As hipóteses não são sugeridas.
9. Governos Populistas na América Latina	Perspectivas distintas, não contribuindo para o dogmatismo. Tempo linear e cronológico em casa uma das subdivisões. As fontes escritas e iconográficas são pouco exploradas. Os sujeitos aparecem como participativos dos processos históricos. Apenas uma das atividades do capítulo possui fomento às hipóteses.
10. Ditaduras Militares na América Latina	Perspectivas distintas sobre a temática que impedem a versão dogmática da história. Tempo linear e cronológicos nos subtemas do capítulo, de modo que, de uma maneira geral, pode-se, ao fim do capítulo, ter a ideia de concomitância dos fatos. As fontes escritas e iconográficas são pouco exploradas. Os sujeitos são participativos. Sugere levantamento de hipóteses em algumas atividades.
11. O Fim do Socialismo Real	Perspectivas diversas não priorizam o dogmatismo. O tempo é linear e cronológico em cada subtítulo e concomitante quando se analisa o capítulo de uma perspectiva geral. As fontes são pouco exploradas. Os sujeitos são protagonizados. Algumas hipóteses são solicitadas nas atividades, embora grande parte delas priorize a repetição.
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	Perspectiva multilateral, não dogmatizando o conteúdo pelo fato de demonstrar a diversidade de opiniões acerca do mesmo fato histórico. Tempo linear e cronológico. Fontes são escassas e pouco utilizadas. Sujeitos são participativos, principalmente no que concerne ao movimento Diretas Já!, às organizações indígenas, de mulheres, de negros, entre outros. Não sugere que se levanten hipóteses.
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	Possui multiperspectividade, não priorizando o dogmatismo. O tempo é linear e cronológico, embora avance em ritmo acelerado. As fontes escritas e iconográficas são exploradas. Os sujeitos não só são participativos como são colocados em crítica. Sugere hipóteses, que no entanto não são passíveis de resolução.

Quadro C22: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Interpretação - Caráter de Processo de Perspectiva

Capítulos	Caráter de Processo e de Perspectiva
1. O Imperialismo na África e na Ásia	Processo é mantido quando comparado ao livro anterior da coleção. A perspectiva privilegia a versão dos vencedores.
2. O Brasil na Primeira República	Processo não é mantido dada a troca do eixo temático. Não há univocidade de perspectiva.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Processo é mantido em relação ao capítulo 1, posto que o eixo espacial e temático se modifica no capítulo 2. A perspectiva não é cristalizada.
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	Processo é mantido. Possui multiperspectividade.
5. A Segunda Guerra Mundial	Processo é mantido e a perspectiva não é unilateral.
6. A Era Vargas	Processo não é mantido em relação ao capítulo anterior por estar

	elencado concomitantemente a ele. A perspectiva não permite contestação.
7. A Guerra Fria	Processo é mantido em relação ao capítulo 6. Há perspectivas diversas acerca da temática.
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	Processo é mantido. Há multiplicidade de perspectivas.
9. Governos Populistas na América Latina	Processo é mantido e há destaque à diferentes perspectivas.
10. Ditaduras Militares na América Latina	Processo é mantido e há multiplicidade de perspectivas a partir da participação dos sujeitos.
11. O Fim do Socialismo Real	Processo é mantido em relação ao capítulo 7. Há multiplicidade de perspectivas posto que analisa cada processo de independência de forma a ressaltar os opositores e conservadores do regime em casa país.
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	Processo se relaciona com o capítulo 10, embora cronologicamente dê a ideia de continuidade temporal em relação ao anterior. Perspectivas diversas ao nível do observador.
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	Processo não é mantido em relação aos capítulos anteriores, posto que quebra a perspectiva cronológica tida até em então para que se possa explicar o fenômeno em sua nascente. Perspectivas diversas.

Quadro C23: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Perspectivas Globais

Capítulos	Perspectivas Globais
1. O Imperialismo na África e na Ásia	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre em algumas atividades.
2. O Brasil na Primeira República	Identidade histórica do aluno é fomentada em partes dada as considerações das autoras em temáticas como a questão da mulher e das favelas na sociedade atual. A relação presente e passado ocorre tanto nos textos quanto nas atividades.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado ocorre apenas em uma das atividades.
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação passado e presente ocorre tanto no texto quanto nas atividades.
5. A Segunda Guerra Mundial	Identidade histórica do aluno é fomentada em algumas atividades que solicitam que o mesmo pense a respeito dos resultados da guerra. A relação presente e passado ocorre em algumas atividades.
6. A Era Vargas	Identidade histórica do aluno é fomentada em partes, posto que algumas atividades buscam fomentar a pesquisa e a opinião histórica embasada. A relação presente e passado acontece.
7. A Guerra Fria	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado ocorre nos textos.
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado não ocorre.
9. Governos Populistas na América Latina	Identidade histórica do aluno não é fomentada. Relação presente e passado não se destaca.
10. Ditaduras Militares na América Latina	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado não se destaca.
11. O Fim do Socialismo Real	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado é pouco explorada, ocorrendo apenas em duas atividades (uma que trata sobre a comparação da nascente do <i>rap</i> com o <i>rap</i> atual, e outra sobre os resquícios do muro de Berlim).
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	Identidade histórica do aluno não é fomentada. As únicas relações entre presente e passado estão na continuidade de programas de ação afirmativa e de medida econômicas.
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	Identidade histórica do aluno não é fomentada. A relação presente e passado é constante.

Quadro C24: LD3. Livro do Terceiro Ano. Competência da Orientação - Opinião Histórica

Capítulos	Opinião Histórica
1. O Imperialismo na África e na Ásia	Opinião histórica não é fomentada.
2. O Brasil na Primeira República	Opinião histórica é fomentada em partes, como por exemplo nas questões relacionadas as desigualdades sociais e de gênero.
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	Opinião histórica não é fomentada.
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	Opinião histórica é fomentada em uma das atividades que finalizam o capítulo. Isso porque além da associação de movimentos neonazistas atuais com o contexto vigente, solicita ao aluno que pense acerca da nascente desses movimentos e de maneiras para combatê-los.
5. A Segunda Guerra Mundial	Opinião histórica do aluno é fomentada em partes.

6. A Era Vargas	Opinião histórica é fomentada em partes, posto que algumas atividades solicitam que o aluno, imbuído do conteúdo apreendido, opine acerca de determinadas temáticas.
7. A Guerra Fria	Opinião histórica do aluno não é fomentada.
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	Embora demonstre múltiplas perspectivas, a opinião histórica dos alunos não é fomentada.
9. Governos Populistas na América Latina	Opinião histórica científica do aluno não é fomentada.
10. Ditaduras Militares na América Latina	Opinião histórica do aluno é fomentada em algumas atividades, principalmente nas que se ligam com a questão da Lei da Anistia.
11. O Fim do Socialismo Real	Opinião histórica do aluno não é completamente despertada, posto que a única atividade que buscar formar uma opinião se centraliza na análise de um discurso de Putin.
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	Opinião histórica é fomentada em algumas atividades que solicitam, por exemplo, que o próprio aluno, a luz do que estudou, crie medidas de ações afirmativas. Além disso, solicita que o mesmo avalie a interferência da mídia em questões políticas.
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	Opinião histórica é fomentada, porém de forma simplista, posto que associa a identidade do aluno apenas ao uso da tecnologia.

APÊNDICE D

A Temática Das Mulheres Nos Livros Didáticos Mais Distribuídos em 2015

Livro Didático 1 - História Sociedade e Cidadania (Autor: Alfredo Buolos Júnior)

LD1: Primeiro Ano

Quadro D1: LD1. Livro do Primeiro Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1: História, tempo e cultura			X			
2: A aventura humana: primeiros tempos				X		X
3: Mesopotâmia	-	-	-	-	-	-
4: África antiga: Egito e Núbia	X					
5: Hebreus, fenícios e persas	-	-	-	-	-	-
6: A China antiga			X			
7: O mundo grego e a democracia		X		X		
8: Cultura, religião e arte grega	X	X				
9: Roma antiga	-	-	-	-	-	-
10: o Império Romano		X				
11: A crise de Roma e o Império Bizantino					X	X
12: Os francos	-	-	-	-	-	-
13: Feudalismo europeu: gestação e crise	-	-	-	-	-	-
14: Tempos de reis poderosos e impérios extensos	X					
15: Civilizações árabes-mulçumanas				X		
16: Formações políticas africanas			X			X

17: <i>China medieval</i>	X		X			
---------------------------	---	--	---	--	--	--

LD1: Segundo Ano

Quadro D2: LD1. Livro do Segundo Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. <i>Renascimento e reformas religiosas</i>		X				
2. <i>América indígena</i>	-	-	-	-	-	-
3. <i>Povos indígenas do Brasil</i>				X		
4. <i>Colonizações: espanhóis e ingleses na América</i>	X	X				
5. <i>A América portuguesa e a presença holandesa</i>		X		X		
6. <i>Africanos no Brasil: dominação e resistência</i>	X			X	X	
7. <i>Expansão e ouro na América portuguesa</i>	X		X	X	X	X
8. <i>A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial</i>		X				
9. <i>O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos</i>	X	X	X			
10. <i>A Revolução Francesa e a Era Napoleônica</i>	X	X	X		X	
11. <i>Independências: Haiti e América espanhola</i>			X		X	
12. <i>Emancipação política do Brasil</i>	X					
13. <i>O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada</i>		X				
14. <i>Regências: a unidade ameaçada</i>	-	-	-	-	-	-

15. <i>Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado</i>	X					
16. <i>Abolição e a República</i>		X		X		

LD1: Terceiro Ano

Quadro D3: LD1. Livro do Terceiro Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. <i>Estados Unidos e a Europa no século XIX</i>			X			
2. <i>Industrialização e imperialismo</i>	-	-	-	-	-	-
3. <i>A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa</i>		X	X	X		
4. <i>Primeira República: dominação e resistência</i>	X			X	X	
5. <i>A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo</i>	X					
6. <i>A Segunda Guerra Mundial</i>	X		X	X	X	X
7. <i>A Era Vargas</i>	X				X	X
8. <i>A Guerra Fria</i>	X					
9. <i>Independências: África e Ásia</i>	X					
10. <i>O socialismo real</i>					X	
11. <i>De Dutra a Jango: uma experiência democrática</i>	X	X			X	
12. <i>O regime militar</i>	X	X	X		X	
13. <i>O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial</i>		X			X	
14. <i>O Brasil e a nova ordem mundial</i>	X		X		X	

APÊNDICE E

Livro Didático 2 - História Global – Brasil e Geral (Autor: Gilberto Cotrim)

LD2: Primeiro Ano

Quadro E1: LD2. Livro do Primeiro Ano. A Temática das Mulheres

<i>Capítulos</i>	<i>Grandes personagens</i>	<i>Desigualdade e/ou submissão</i>	<i>Grandes feitos</i>	<i>Trabalho e sustento da família</i>	<i>Direitos</i>	<i>Esposa e/ou mãe</i>
1. Tempo e História			X			
2. Origem Humana*	-	-	-	-	-	-
3. As primeiras sociedades				X		
4. Primeiros povos da América	X			X		
5. Povos da Mesopotâmia	X					
6. África: Egípcios e Reino de Cuxe	X					
7. Hebreus, fenícios e persas	-	-	-	-	-	-
8. Povos da China e da Índia	-	-	-	-	-	-
9. Gregos	X	X				
10. Romanos	X					
11. Império Bizantino	-	-	-	-	-	-
12. Mundo islâmico					X	
13. Povos africanos	-	-	-	-	-	-
14. Germânicos e Império Carolíngio	-	-	-	-	-	-
15. Feudalismo	X			X		
16. Igreja e cultura medieval	X					
17. Séculos finais da Idade Média	-	-	-	-	-	-
18. Renascimento cultural	-	-	-	-	-	-
19. Reformas religiosas	X					
20. Expansão europeia e	X					

<i>conquista da América</i>						
21. O impacto da conquista da América	-	-	-	-	-	-
22. Mercantilismo e sistema colonial	-	-	-	-	-	-

*Mulheres citadas apenas como filhas de deus.

LD2: Segundo Ano

Quadro E2: LD2. Livro do Segundo Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. Início da Colonização	-	-	-	-	-	-
2. Estado e Religião			X	X		
3. Economia Colonial: o Açúcar				X		
4. Escravidão e Resistência		X				
5. Domínio Espanhol e Brasil Holandês	-	-	-	-	-	-
6. Expansão Territorial da Colônia	-	-	-	-	-	-
7. Economia Colonial: Mineração	-	-	-	-	-	-
8. Antigo Regime e Revolução inglesa	X					
9. Iluminismo e Despotismo	X	X				
10. Revolução Industrial				X		
11. Estados Unidos: da Colonização à Independência	X	X				
12. Revolução Francesa	-	-	-	-	-	-
13. Era Napoleônica e Congresso de Viena	-	-	-	-	-	-
14. Independências na América Espanhola e	-	-	-	-	-	-

<i>Haiti</i>						
15. Rebeliões Liberais, Nacionalismo e Unificação	X					
16. Expansão do Imperialismo	X		X			
17. América no Século XIX	-	-	-	-	-	-
18. Independência do Brasil	X		X			X
19. Primeiro Reinado (1822-1831)					X	
20. Período Regencial (1831-1840)	-	-	-	-	-	-
21. Segundo Reinado (1840-1889)	-	-	-	-	-	-
22. O Fim do Império	X				X	

LD2: Terceiro Ano

Quadro E3: LD2. Livro do Terceiro Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. Primeira Guerra Mundial				X	X	
2. Revolução Russa			X	X		X
3. Crise Capitalista e Regimes Totalitários		X				
4. Segunda Guerra Mundial	X				X	
5. A Instituição da República					X	
6. Sociedade e Economia na Primeira República	X		X	X	X	
7. Revoltas na Primeira República	X					
8. Era Vargas (1930-1945)	X		X		X	
9. Pós-guerra e Novos Confrontos	-	-	-	-	-	-

10. África, Ásia e Oriente Médio	-	-	-	-	-	-
11. Socialismo: da Revolução à Crise	X		X	X		
12. Desigualdades e Globalização	-	-	-	-	-	-
13. Período Democrático (1946-1964)	X	X				
14. Governos Militares	X				X	
15. Período Democrático Atual	X					

APÊNDICE F

Livro Didático 3 - História – das Cavernas ao Terceiro Milênio (Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota)

LD3: Primeiro Ano

Quadro F1: LD3. Livro do Primeiro Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. A Construção da História	-	-	-	-	-	-
2. Da origem do ser Humano à Formação dos Primeiros Estados			X			
3. A Identidade do Homem Americano	X					
4. Antiguidade Oriental	X	X		X		X
5. Grécia: Berço da Civilização Ocidental		X				X
6. O Esplendor de Roma	X	X		X		X
7. Alta Idade Média	X		X		X	
8. A Civilização Bizantina e o Islã					X	
9. Baixa Idade Média	X		X	X		
10. A Consolidação das Monarquias na Europa moderna	X					
11. O Renascimento e as Formas Religiosas	X					
12. A Expansão Ultramarina Europeia e o Mercantilismo	-	-	-	-	-	-
13. As culturas Indígenas Americanas				X		
14. A África dos Grandes Reinos e Impérios.		X		X		X

LD3: Segundo Ano

Quadro F2: LD3. Livro do Segundo Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. A Colonização da América Espanhola	X		X	X		
2. A Colonização da América Inglesa e Francesa			X			
3. Organização Político-Administrativa na América-Portuguesa	-	-	-	-	-	-
4. A Economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês	-	-	-	-	-	-
5. A Mineração do Brasil Colonial	-	-	-	-	-	-
6. Religião e Sociedade a América Portuguesa	X	X		X		X
7. O Iluminismo	X					
8. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	X			X		
9. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	X		X	X	X	
10. As lutas de Independência na América	X		X	X	X	
11. O processo de Independência da América Portuguesa	X			X		
12. O Movimento Operário e o Advento do Socialismo	X		X		X	
13. As Revoluções Liberais e o Nacionalismo	X		X			
14. O Governo de D. Pedro I e o Período Regencial	X		X	X		

15. O Governo de D. Pedro II	-	-	-	-	-	-
16. Os Estados Unidos e a América Hispânica no Pós-Independência.	-	-	-	-	-	-

LD3: Terceiro Ano

Quadro F3: LD3. Livro do Terceiro Ano. A Temática das Mulheres

Capítulos	Grandes personagens	Desigualdade e/ou submissão	Grandes feitos	Trabalho e sustento da família	Direitos	Esposa e/ou mãe
1. O Imperialismo na África e na Ásia	-	-	-	-	-	-
2. O Brasil na Primeira República	X			X	X	
3. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa			X	X	X	
4. A Crise os Anos 1920 e a Ascensão Nazifascista	-	-	-	-	-	-
5. A Segunda Guerra Mundial		X		X		
6. A Era Vargas	X			X	X	
7. A Guerra Fria	X		X			
8. Os Processos de Emancipação na África e na Ásia	X	X				
9. Governos Populistas na América Latina	X		X			
10. Ditaduras Militares na América Latina	X		X			X
11. O Fim do Socialismo Real	X	X				
12. Brasil: da Redemocratização aos dias Atuais	X		X		X	
13. O Mundo Globalizado e seus Principais Desafios	X				X	