



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
HISTÓRIA LICENCIATURA**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA EM LIVROS  
DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO**

**VERÔNICA MARQUES**

Foz do guaçu  
2023

VERÔNICA MARQUES

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA EM LIVROS DIDÁTICOS  
DONOVO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História

Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches

Foz do Iguaçu  
2023

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a reforma curricular implementada no Novo Ensino Médio no Brasil a partir de 2022, focando na análise de um dos volumes da coleção de material didático "Identidade Em Ação", produzida pela Editora Moderna e selecionada pelo PNLD 2021. Além disso, é apresentada uma breve contextualização do novo modelo de Ensino Médio que está sendo implantado. A investigação do material é embasada nos estudos de Jörn Rüsen sobre a Didática da História, que enfatiza o papel da História na vida prática dos estudantes e estabelece como objetivo da aprendizagem histórica a formação humanista. Os critérios utilizados para analisar o livro didático seguem os tópicos propostos por Rüsen no artigo "O Livro Didático Ideal" (2010). Após a análise, conclui-se que o volume analisado, destinado aos estudantes do Novo Ensino Médio, apresenta de acordo com a perspectiva rüseniana, poucas contribuições para uma reflexão aprofundada sobre os acontecimentos históricos, limitando o processo de construção da consciência histórica.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; ensino de história; material didático; Jörn Rüsen.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la reforma curricular implementada en el Nuevo Ensino Medio en Brasil a partir de 2022, centrándose en el análisis de uno de los volúmenes de la colección de material didáctico "Identidad en Acción", producida por la Editorial Moderna y seleccionada por el PNLD 2021. Además, se presenta una breve contextualización del nuevo modelo de Ensino Medio que se está implementando. La investigación del material se basa en los estudios de Jörn Rüsen sobre la Didáctica de la Historia, que enfatiza el papel de la Historia en la vida práctica de los estudiantes y establece como objetivo del aprendizaje histórico la formación humanista. Los criterios utilizados para analizar el libro didáctico siguen los temas propuestos por Rüsen en el artículo "El Libro Didáctico Ideal" (2010). Después del análisis, se concluye que el volumen analizado, destinado a los estudiantes de el Nuevo Ensino Medio, presenta según la perspectiva rüseniana, pocas contribuciones para una reflexión profunda sobre los acontecimientos históricos, limitando el proceso de construcción de la conciencia histórica.

**Palabras clave:** Nuevo Ensino Medio; enseñanza de historia; material didáctico; Jörn Rüsen.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2022 iniciou-se a implantação das mudanças do Novo Ensino Médio. Essas mudanças, previstas na Lei nº 13.415/2017, alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e definem uma nova estrutura para o Ensino Médio, modificando as pressões, grande parte da organização do sistema de ensino atual.

Entre as principais mudanças, há o aumento de carga horária de 2.400 para 3.000 horas, onde 1.200 dessas horas são reservadas a Formação Técnica que não havia anteriormente, além de haver também a reorganização curricular das disciplinas básicas.

Outra característica do Novo Ensino Médio é que este deixa de ser dividido por matérias e passa a ser organizado em 4 áreas de conhecimento, que são: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Entretanto, essas modificações por vários motivos, não estão agradando os sujeitos que compõem o sistema escolar, que alegam que tais mudanças não se encaixam na maioria das escolas brasileiras. A APP Sindicato do Paraná aponta dois grandes pontos de desacordo da classe docente no processo de escolha e organização no Novo Ensino Médio: primeiro a ausência de participação da comunidade escolar nos debates sobre a nova proposta e segundo, a fantasia democrática que nega as condições efetivas de participação, pois coloca um documento de mais de 1000 páginas para consulta em 25 dias, em meio a uma pandemia. (APP Sindicato, 2021)

Uma das justificativas para esse descontentamento, como explica Cássio e Goulart (2022) é que seguindo uma ideologia neoliberal e em busca de avanços econômicos e teoricamente educacional, a reforma está minimizando a responsabilidade do Estado com políticas públicas como a educação, e transferindo essas funções para o setor privado. No Paraná, a empresa que mais recebeu abertura no meio escolar foi a Unicesumar, com a contratação de monitores e televisões por onde os alunos assistem as “aulas profissionalizante”, como denuncia o Sindicato dos Professores do Paraná:

O governo Ratinho Jr, com a desculpa de falta de professores, assina um contrato milionário com a Unicesumar (R\$ 38,4 milhões) para assumir essa tarefa e o que as escolas recebem? TVs, monitores (com salário de R\$ 640,00) e aulas online. (GRUBER, 2022)

A reforma do Novo Ensino Médio modifica o sistema escolar, aplicando recursos em tecnologia e profissionais desqualificados dentro das salas de aula e altera também material pedagógico básico que é direcionado para as instituições escolares, como por

exemplo, os livros didáticos.

Com tais modificações, o processo de escolha dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas também sofreu alteração. Para cada uma dessas 4 áreas, é realizada a escolha de livros didáticos que possam ser trabalhados em conjunto dentro dos temas abordados pela área, por exemplo, a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas engloba as matérias de História, Sociologia, Filosofia e Geografia.

Sendo assim, o material didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) teve de ser reelaborado pelas editoras a fim de poder ser utilizado interdisciplinarmente. Já em relação a forma de utilização, fica a cargo dos professores dessas matérias se organizarem de maneira coletiva e definirem como esses livros devem ser divididos e utilizados em conjunto entre as matérias e durante os três anos do Ensino Médio.

Essas mudanças na organização das matérias, do conteúdo trabalhado e da redução da carga horária das disciplinas básicas, são pautas de discussões entre especialistas da área da educação por representarem em diversos aspectos um esvaziamento da educação no Ensino Médio, pois, pela necessidade de serem trabalhados em duas ou mais disciplinas simultaneamente, muitos conteúdos foram adaptados ou “enxugados”, causando uma defasagem dos temas.

Diante das mudanças ocorridas com a implementação do Novo Ensino Médio faz-se necessário investigar como os conteúdos de História estão sendo organizados nesses materiais didáticos e sobre qual a concepção de ensino esses novos documentos foram planejados.

Neste sentido, essa investigação partirá do levantamento de dados coletados de uma coleção de livros didáticos disponibilizados para professores e alunos do ensino médio de escolas públicas do estado do Paraná, considerando sua função referencial e documental para entender como está sendo feita a composição do material didático após as mudanças na BNCC e como ficou a organização do conteúdo da área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

O desenvolvimento desse trabalho terá, portanto, três principais divisões. Primeiro será apresentado o contexto da implementação da reforma no Brasil e no Estado. Inicialmente, essa reforma foi pensada para ser aplicada progressivamente da seguinte forma: no ano de 2022 os 1º anos passam pela reforma, em 2023 segue com os 1º e 2º anos e em 2024 termina o ciclo de implementação com 1º, 2º e 3º ano, entretanto, desde o mês de abril de 2022 sob confirmação do ministro da Educação Camilo Santana, a reforma se

encontra suspensa para reavaliação a partir de decisões tomadas em acordo com o novo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Depois, apresenta-se a análise e problematização do conteúdo a partir das discussões da didática da história. Como parâmetro para essa problematização, optamos por utilizar a teoria de Jorn Rüsen sobre o ensino e aprendizagem da história. O objetivo dessa etapa é identificar se o livro didático segue as três principais competências narrativas defendidas por Rüsen: a experiência, a interpretação e a orientação dos conceitos, que de acordo com ele, são os responsáveis pela formação da consciência histórica.

Após esse levantamento, por fim serão apresentadas as possíveis convergências e divergências entre essa teoria e a organização proposta pelo Novo Ensino Médio.

A coleção escolhida como fonte documental para a análise é a Coleção Identidade Em Ação, produzida pela Editora Moderna e contemplada pelo PNLD 2021. Nela serão observados vários fatores que participam do processo de desenvolvimento do senso crítico dos alunos ao ter contato com o livro didático.

## **2. IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA NO BRASIL**

Reformas educacionais há muito não são novidades no cenário escolar brasileiro. A maneira como a educação se organiza e se desenvolve é ponto de interesse para grupos detentores de poder na sociedade, fazendo com que o sistema educacional seja palco de disputa política. No ano de 2016, durante o governo de Michel Temer, deu-se início a reforma da qual trata esse artigo.

No mesmo ano, foi instaurada a Emenda Constitucional n. 95/2016 conhecida como “teto de gastos”, utilizada para conter gastos públicos por meio de reformas em várias políticas sociais, como a reforma da previdência e a reforma do Ensino Médio que foi aprovada por meio da Medida Provisória n. 746/2016. (CÁSSIO; GOULART, 2022)

Essa MP teria sido aprovada partindo de várias críticas em relação a estrutura curricular do Ensino Médio. Entre essas críticas destaca-se o fato de que até o momento a grade curricular era composta por 13 disciplinas que por serem fixas não permitiam a escolha individual relacionada aos interesses de cada aluno. Esse fator teria sido o causador do mal desempenho e baixos índices de desenvolvimento escolar. (SILVA; FERRETI, 2017 *apud* SANTOS; MARTINS, 2021, p. 6)

Outro fator levado em conta na aprovação da MP foi a grande quantidade de jovens, que após terminado o Ensino Médio, não partiam para um ensino superior, ficando

sem uma formação profissional ou optando por cursos técnicos. (SILVA; FERRETI, 2017 *apud* SANTOS; MARTINS, 2021, p. 6)

Diante desses fatores, o Ministério da Educação-MEC aprovou a Reforma do Ensino Médio ratificada pela Lei nº 13.415/2017, que teoricamente, representa uma solução para os problemas existentes no sistema de ensino (SANTOS; MARTINS. 2021. p. 3), afirmando que a alta evasão de alunos do ensino médio e o baixo índice de matrículas em cursos superiores são resultado da falta de atratividade do ambiente escolar e do seu formato sem flexibilidade.

Essa reforma vem com a promessa de três principais fatores que devem melhorar os últimos três anos da educação básica brasileira, sendo esses a “qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse” (CÁSSIO; GOULART, 2022, pag. 286)

Desse modo, a carga horária do currículo passa a ser de 2.400 para 3.000 horas, dividida em duas partes: a primeira, vinculada ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também foi reformulada e com carga horária até o limite de 1.800 horas; e a segunda, composta por quatro “itinerários formativos” escolhido pelo aluno. Essa divisão, de acordo com o documento oficial,

(...) adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468)

Os itinerários formativos específicos têm como ênfase áreas de conhecimento como Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e formação técnica e profissional dessa forma cada aluno deverá optar por um destes itinerários que forem ofertados pelas escolas de sua região. (BRASIL, 2018)

Além disso, esta medida diminuiu o conteúdo de disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física que deixaram de ser obrigatórias, permanecendo apenas de Português, Matemática e Língua Inglesa para todos os alunos independente da escolha de itinerário (LOURENÇATO, 2017, p. 197), causando o enfraquecimento da qualidade de ensino e colocando os alunos da rede pública em desvantagem nos processos seletivos para ingressar nas universidades, se competindo com alunos de instituições particulares, visto que vestibulares, concursos e Enem não deixam de cobrar todas as áreas em suas provas.

Além do aumento da carga horária total haveria também o aumento das escolas de



tempo integral, por exemplo, atualmente, após dois anos de implementação da reforma, 253 colégios paranaenses passam a contar com o ensino em tempo integral, 86 instituições a mais do que no ano passado, de acordo com a Agência Estadual de Notícias do Governo do Estado do Paraná (2023), além de garantir a oportunidade de que alunos que não tenham intenção imediata de ingressar no ensino superior, tenham ao seu alcance uma qualificação profissional.

Entretanto, a reforma, vem repleta de falhas e incongruências que não se adequam ao cenário brasileiro causando revolta nas equipes de gestão escolar, alunos que já se veem prejudicados e recebendo várias críticas de teóricos da educação.

Entre essas críticas Cássio e Goulart (2022) destacam a limitação da participação da comunidade escolar e da sociedade na escolha dos conteúdos trabalhados no NEM (Novo Ensino Médio); a falsa promessa de escolha sobre os itinerários formativos, já que pela falta de orçamento, os colégios não conseguem ofertar os quatro, ficando o aluno preso a aquela opção se for o caso de um município pequeno, ou tendo que sair em busca de alguma instituição que ofereça o itinerário que deseja, quanto a escolha da oferta desse itinerário, também não é levado em conta a opinião de outros indivíduos que participam do meio educacional.

Além da forte participação de fundações e institutos privados e empresariais em várias fases de implementação do NEM (CÁSSIO; GOULART, 2022), o que não é novidade levando em consideração o caráter neoliberal de toda a reestruturação de ensino de países capitalistas fortalecida nos anos 90 possibilitada pela globalização. (TAVARES, 2002 *apud* LOURENÇATO, 2017, p. 91)

A reforma tanto é fruto da globalização do sistema capitalista que os dados utilizados para analisar os indicadores de qualidade da educação brasileira se baseiam em um movimento de organização de avaliações internacionais como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) implantado pela Organização para a Coordenação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), (LOURENÇATO, 2017, p. 103) que relacionam o desenvolvimento econômico brasileiro a qualidade da educação do país.

São esses índices que dão abertura para organizações privadas tutelar reformas educacionais em nome do desenvolvimento e crescimento econômico do país, mesmo que a relação de crescimento entre esses dois fatores não se comprova na prática pois, analisando dados passados não se pode afirmar que quando existe um crescimento da economia brasileira, a qualidade da educação também melhora, ou seja, existe uma desvantagem entre educação de qualidade e desenvolvimento econômico (LOURENÇATO, 2017, p. 103).

Com a transferência da responsabilidade do Estado sobre a educação para o setor privado as escolas viram centros de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso explica o foco nos novos métodos de ensino que giram em torno da comunicação, trabalho em equipe, empreendedorismo e etc. Desse modo,

os empresários além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando a conformação de uma nova sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541, *apud* SANTOS; MARTINS, 2021, p. 7).

Isso proporciona o aumento da desigualdade na sociedade, continuam Cássio e Goulart (2022), pois o sistema educacional não possui estrutura para a permanência desses jovens em tempo integral.

Também não tem orçamento para a oferta de todos os itinerários formativos citados como promessa de oportunidade de escolha. Até mesmo os que consegue ofertar, são superficiais e de baixa qualidade por conta da falta de logística e investimento, além de ser totalmente excludente com os jovens que precisam trabalhar (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 285) e por não conseguirem acompanhar a carga horária de ensino, abandonam a escola, aumentando a evasão escolar.

Entre outras coisas, o acesso a ciência também se torna restrito, pois

a escola abandona uma lógica de conhecimentos em prol de uma lógica de competências, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis de uma personalidade supostamente empregável e, ao mesmo tempo, aumentando efeitos como a desintelectualização, a desespecialização e a desformalização do processo de aprendizagem (LAVAL, 2019 *apud* SILVEIRA.; SILVA.; OLIVEIRA, 2021 p. 1579)

Toda a questão da reforma de ensino para melhorar a economia do país, explica porque “competências”, “habilidades socioemocionais”, “educação financeira”, “itinerários formativos”, “flexibilização”, são palavras tão presentes no Novo Ensino Médio (SILVEIRA.; SILVA.; OLIVEIRA, 2021 p. 1579)

Se observado, tudo que foi tratado até aqui, são fatores muito previsíveis ao se considerar que a MP que deu origem ao NEM foi formulada em cima de uma Emenda Constitucional aplicada para contenção de gastos públicos.

Afinal, como poderiam reformular todo o currículo, ampliar jornada escolar, estruturar escolas, contratar mais profissionais qualificados e qualificar os já contratados, ofertar cursos profissionalizantes entre outras mudanças, sem que haja um grande investimento na educação?

### 3. ENSINO DE HISTÓRIA NOS LIVROS DIDATICOS

Por se tratar de uma reforma de aplicação gradativa, não possuímos ainda um levantamento de dados concisos em relação ao nível de aprendizagem histórica dos alunos, mas é possível investigar como esse novo modelo de ensino aborda o ensino de História e quais temas privilegia. Essa observação se torna possível analisando os livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático desde a sua criação sempre esteve muito ligado as mudanças do sistema educacional, pois ele é o responsável por avaliar e disponibilizar os livros utilizados na grande maioria das escolas públicas brasileiras, logo, toda mudança que ocorre nos conteúdos curriculares, é refletida no livro disponibilizado aos alunos.

Sobre a utilização do livro didático como documento de pesquisa, Circe Bittencourt (2004) define quatro facetas que podem ser observadas da sua finalidade: A primeira é enxergá-lo como uma mercadoria ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista. A segunda, é vê-lo como um “suporte de conhecimento escolar proposto pelos currículos educacionais”, que são definidos pelo governo e suas políticas públicas. A terceira visão que se pode ter sobre ele é como um facilitador de aprendizagem de conteúdo para o aluno, e para o professor, como um apoio de métodos pedagógicos. (BITTENCOURT, 2004 *apud* CACIANO, 2020 p. 82).

E a quarta característica do livro didático que precisa ser levada em conta e sobre a qual também discorreu Choppin (2004), está no seu caráter ideológico e cultural, pois esse é utilizado como um porta-voz das ideologias dominantes que definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (CHOPPIN, 2004 *apud* CACIANO, 2020, p. 83)

É por esse motivo que as escolas são alvos de reformas das políticas públicas para a homogeneização de ideias e valores culturais (GUSMÃO, 2014). É possível exercer poder sobre um grande número de indivíduos em formação, como um projeto para a formação do futuro desejado. Isso inicia-se na reformulação de currículos e é refletido também nos livros didáticos. Estando o livro didático intimamente ligado aos currículos educacionais e as políticas públicas, é possível utilizar esse documento para analisar quais mudanças ocorreram dentro do currículo em relação ao ensino da disciplina de História, quais conhecimentos ou formas culturais estão sendo priorizadas e como esse material possibilita o desenvolvimento de consciência histórica.

Com a investigação de um dos livros da Coleção Identidade em Ação (Editora Moderna), do Novo Ensino Médio buscamos fazer um levantamento sobre como os

recursos apontados por Rüsen (2010) são apresentados nesse material, considerando os critérios do autor como essenciais para que os alunos consigam desenvolver consciência histórica. Dito isso, precisa-se entender como a teoria define a aprendizagem.

Sendo assim, a primeira pergunta que esse teórico nos responde, é a mesma que surge em salas de aula quando alunos, que muitas vezes, não gostam da matéria tentam encontrar uma justificativa para estarem ali: Para que serve a História?

Rüsen (2007) afirma que a História, ou melhor, a orientação histórica, na vida das pessoas tem a função de propiciar a formação de identidade para que os indivíduos possam viver melhor e agir intencionalmente. Interpretando as evoluções do mundo e experiências próprias para que seja possível orientar sua vida prática no tempo, ou seja, “o principal interesse do domínio do pensamento histórico é orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (RÜSEN, 2007b, p. 87).

Para que isso aconteça, é necessário aprender a interpretar o mundo e desenvolver o máximo de autoconhecimento, esses dois fatores quando atingidos, resultarão na formação identitária (Rüsen, 2007). Essa formação identitária propiciada pela História, tem a função de ser orientadora para a vida prática, assim, o aprendizado histórico pode ser entendido como

um processo de construção de sentido, e, para que os sujeitos consigam atribuir sentido ao tempo os mesmos devem experimentar o tempo, isto é, o passado deve tornar-se presente. Quando isso ocorre, as carências de orientação temporal se transformam em questionamentos sobre o passado, e a construção do sentido dessa experiência no tempo, ou seja, a formação da consciência histórica somente se efetiva quando a competência narrativa é desenvolvida (RÜSEN, 2010, *apud* GUSMÃO, 2014, p. 59)

Esse processo envolve as três temporalidades passado, presente e futuro, pois o presente está sempre questionando o passado para que as ações desse momento sejam direcionadas de acordo com respectivos interesses, e tudo isso é feito com uma perspectiva de futuro (OLIVEIRA, 2009 p. 59)

A aprendizagem histórica, de acordo com Rüsen (1992) se divide em três dimensões: a experiência, que possibilita diferenciar dimensões temporais, diferenciando presente e passado; a interpretação, que por meio da compreensão do presente e passado, consegue interpretar a própria realidade e por último a orientação histórica que permite atribuir significado para o tempo e situar-se na própria vida. (RÜSEN, 1992, p. 29 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 62) Essas três dimensões estão ligadas e somente após dominar esses três fatores pode-se dizer que houve aprendizado.

Primeiramente, ele afirma que somente lembrar o passado pelo passado, não é

o suficiente para o compreendê-lo, sendo necessária a narrativa para expressá-lo. (RÜSEN, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 59)

A segunda relação da narrativa com a consciência histórica está no seu caráter de continuidade, pois nela se estabelece uma ligação entre presente, passado e futuro, desse modo, “lembranças do passado requisitadas pelo presente direcionam o agir humano neste presente, excedendo-se em uma direção futura” (RÜSEN, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 59)

E a terceira característica da narrativa que leva a consciência histórica é a sua capacidade de auxiliar na construção da identidade humana. Nesse momento os seres humanos situam-se no tempo e estabelecem identidades próprias. (RÜSEN, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 59)

Portanto, quando somadas o desenvolvimento dessas três competências os sujeitos conseguem ampliar a experiência do passado humano, aumentar a competência para interpretação histórica dessa experiência e reforçar a capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007b, p. 110).

A teoria defendida aqui parte do pressuposto de que os sujeitos estão sempre agregando novos saberes, sendo assim, toda vez que uma pessoa tem acesso a novos conteúdos históricos ocorre um processo denominado "competência experimental". Essa competência experimental ocorre quando

(...) o sujeito transcende seus próprios limites e do saber histórico que lhe é dado e põe-se à busca de novas experiências históricas. Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. (RÜSEN, 2007b p.113)

Ou seja, ele tem acesso a novos conhecimentos, e passa por todo o processo de experienciar, interpretar e se orientar historicamente em relação a aquele conhecimento, e assim sucessivamente, causando uma melhoria na orientação da sua vida prática por meio do aumentados saberes.

Diante de todo o exposto, a pesquisa desenvolvida buscou compreender como o ensino de História no Novo Ensino Médio relaciona esses aspectos teóricos da teoria de Rüsen com o que está sendo apresentado nos livros didáticos. Ou seja, se os livros apresentados nessa nova reforma educacional oportunizam uma narrativa histórica orientada pela percepção, interpretação e orientação e se o conteúdo teoricamente científico, convergem com a realidade dos alunos e estabelecem uma relação com a vida prática.

#### 4. APRESENTAÇÃO DO MATERIAL ANALISADO

Antes de dar início as observações feitas sobre o material didático, é importante explicar seu novo formato para que haja melhor compreensão.

Primeiramente, de acordo com o material, com o intuito de facilitar a interdisciplinaridade ao decorrer do Novo Ensino Médio as coleções propostas pela maioria das editoras foram divididas em volumes. A Coleção Identidade Em Ação da editora Moderna foi dividida em 6 módulos, como mostra a figura I:

Figura I

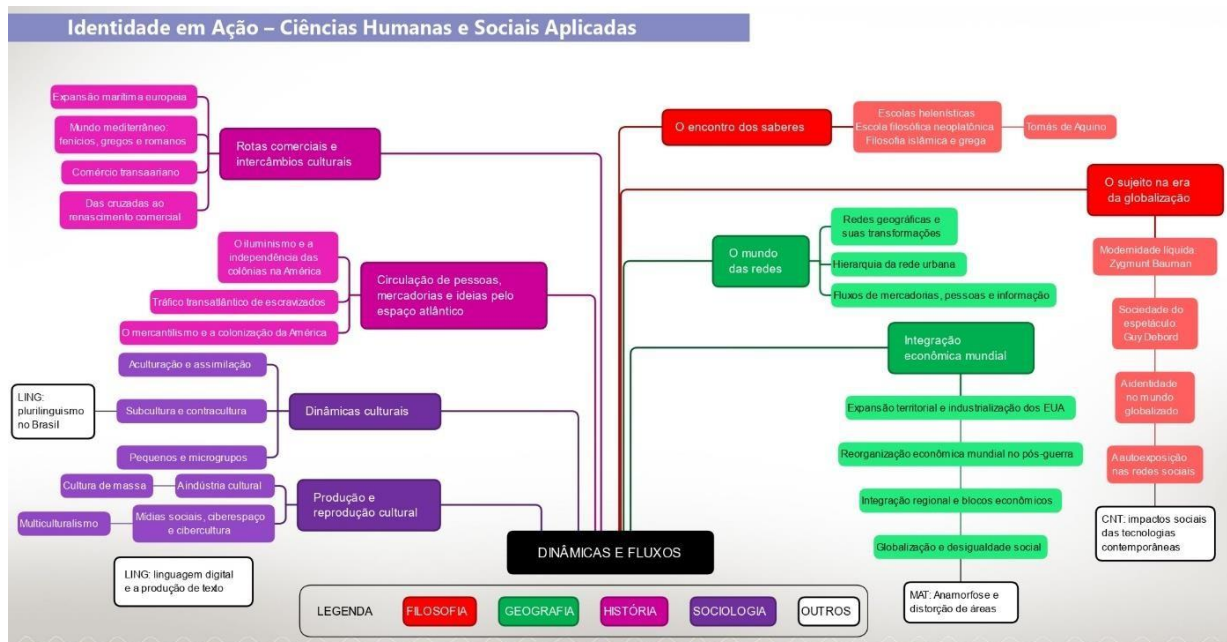


Esses 6 volumes serão usados pelos professores das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia de maneira conjunta e não possuem uma sequência cronológica ou disciplinar de utilização, ou seja, não são lineares, ficando a critério dos professores decidirem como os livros serão utilizados dentro dos 3 anos.

Esses livros podem ser separados por área ou por capítulo, mas o novo modelo de ensino prega que é de suma importância que sejam trabalhados em conjunto, separando os capítulos entre os professores para que duas ou três matérias trabalhem um tema ao mesmo tempo, cada um de sua perspectiva.

A própria editora fornece um mapa orientando cada professor a identificar a sua matéria dentro dos volumes, como mostra a figura II, referente ao livro ‘Dinâmicas e Fluxos’

Figura II



Um dos problemas enfrentados durante a escolha da coleção analisada foi justamente a junção de matérias nos mesmos volumes didáticos.

Outras editoras não disponibilizaram mapas orientadores como o fornecido pela Editora Moderna nessa coleção, o que gerou dificuldade em identificar materiais históricos em meio ao conteúdo de todas as disciplinas, esse foi um importante motivo para a escolha da coleção em questão.

Para respeitar os limites desse artigo, foi selecionado apenas um dos livros da editora para ser analisado: a obra “Dinâmicas e Fluxos”, correspondente ao conteúdo que seria trabalhado em um semestre dentro dos 3 anos do ensino médio. Os historiadores que participaram da produção dessa coleção foram Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx, Leandro Karnal, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes e Marcelo Abreu.

Esse volume possui 158 páginas, divididas em 8 capítulos que abordam temas relacionados aos fluxos materiais como pessoas e mercadorias, e imateriais como a troca de saberes e ideias entre os povos.

O conteúdo historiográfico aborda o surgimento das primeiras rotas comerciais estabelecidas no Mar Mediterrâneo, como começou o intercâmbio comercial e cultural entre Oriente e Ocidente e os caminhos que levaram à formação do espaço atlântico, assuntos que no modelo anterior de ensino seriam trabalhados no 1º ano do Ensino Médio.

Adentrando o material, surgem as características e as dinâmicas que compõem o mundo globalizado contemporâneo como as redes de comunicação e transporte além

de trabalhar a integração econômica mundial. Dentro desses temas se trabalha a indústria cultural, mídias sociais, ciberespaço e cibercultura, consumo e cultura.

A introdução do livro explica que ao decorrer do material há boxes de interação com dicas de filmes, livros e sites; campos de exploração e análise que propõe leitura e interpretação de diferentes fontes como textos, imagens e infográficos. Orienta que há também espaços destinados a apresentar diferentes óticas sobre os assuntos trabalhados e outros que propõe questões que incitem debates e reflexões ao longo dos capítulos.

No geral, é um volume voltado para a geografia, que apresenta pequenos tópicos com conteúdo de outras áreas de conhecimento.

Desses 8 capítulos, serão analisados dois que se destacam pelo conteúdo de debate historiográfico: o primeiro, que é o capítulo, denominado “Rotas comerciais e intercâmbios culturais”, aborda temas relacionados com o mundo mediterrâneo, formação do islã, cruzadas e renascimento, expansão marítima europeia e espaço atlântico.

E o capítulo 3 que se intitula “Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico”, esse trabalha sobre mercantilismo e colonização, tráfico transatlântico de escravizados, circulação de ideias e independências das colônias americanas.

Esses capítulos serão analisados primeiramente a partir de três critérios propostos por Rüsen: a maneira em que se apresentam os materiais históricos, a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos e da pluriperspectividade da apresentação histórica. (OLIVEIRA, 2012, p.67), e por final, se possuem as competências narrativas que possibilitam o aprendizado histórico.

#### **4.1 Aspectos teórico-metodológicos da competência experiência**

O primeiro critério, trata sobre como o material didático utiliza os dados que o compõe: se as imagens são representações meramente estéticas ou se possibilitam interpretação ou comparações. O uso dos mapas e sua relação com a representação do tempo e se os textos possuem caráter historiográficos e sobre os textos de outros autores, se eles existem, se são utilizados como exemplos de documentos históricos e como são apresentados no decorrer da obra. (OLIVEIRA, 2012, p. 67 *apud* RÜSEN 2010)

##### **4.1.1 O uso de imagens como fontes**

Rüsen (2010, p. 119) afirma que o livro didático deve possuir diferentes materiais



para incitar as percepções e experiências históricas dos alunos. Dentre esses materiais ele destaca as imagens, os mapas e textos utilizados pelas editoras no momento da montagem dos livros didáticos.

Sobre as imagens, Rüsen (2010) defende que elas devem ter autonomia em relação ao texto, sendo passíveis de comparações e interpretações advindas da estranheza das diferenças entre presente e passado, e não servir apenas como ilustração do material escrito.

Partindo dessa orientação de Rüsen, selecionamos as imagens presentes no 1º e 3º capítulos do material didático e analisamos a função que estão cumprindo dentro do material didático.

Dentro desse espaço foram utilizadas 47 imagens. Entre elas, 47 imagens, ignorando as charges e mapas, foi possível identificar 22 figuras ilustrativas facilitadoras, caracterizadas por servirem de repetição ou acréscimo do que foi apresentado no texto, permitindo a visualização da abordagem textual, ou seja, possuem uma dependência do texto explicativo.

Um exemplo é a imagem escolhida para acompanhar o texto sobre a independência das colônias da América espanhola (Figura III). A imagem apesar de ter sido produzida anos após o acontecimento representa uma luta que perpassou gerações e hoje é retratada artisticamente nas ruas, mas sua abordagem no material didático é expositiva. O texto não a cita nem a problematiza, ou seja, serve apenas como um exemplo.

Figura III



65

O mesmo acontece com fotografias de pontos turísticos tiradas atualmente, que tem a função de apresentar o espaço ou algum ponto turístico que se aproxime meramente do tema, e com as charges e tirinhas que são postas às margens da folha, mas não são citadas em momento algum.

Dentro desses dois capítulos foi possível identificar 5 figuras que foram utilizadas como fonte histórica, sendo que para cumprir tal função, essas imagens devem estar guiando toda a discussão naquele momento, propiciando, como diz Rügen (2010), a descrição, interpretação, comparação e elaboração de respostas e textos sobre o assunto.

Essas geralmente sendo apresentadas na sessão “Atividades”, localizada no final de cada capítulo, como exemplifica a Figura IV.

Figura IV

4. A pintura reproduzida a seguir foi elaborada por encomenda do governo imperial e representa a proclamação da independência do Brasil. Observe-a atentamente para responder às questões.



Independência ou morte! (O Grito do Ipiranga), pintura de Pedro Américo, 1888.

- Que grupos sociais foram representados na imagem?
- O que a posição de dom Pedro na cena revela sobre a visão da independência que o artista pretendeu expressar?
- É correto afirmar que essa pintura é um retrato fiel da realidade? Justifique sua resposta.

A atividade em questão utilizou o quadro “O Grito do Ipiranga”, do artista Pedro Américo, pintado em 1888 para fazer com o que o aluno identificasse a classe social que prevaleceu no processo de independência e como o autor da obra, por meio de elementos visuais cria uma imagem política de D. Pedro frente ao ato da proclamação. Com isso, traz um questionamento em relação ao que de fato aconteceu versus como o ato é retratado por diferentes classes na história. Ou seja, a partir da análise de uma obra, o livro didático tenta levar o estudante a olhar criticamente para um acontecimento histórico e suas retratações.

#### 4.1.2 O uso dos textos de outras autorias

Sobre a utilização de textos de outra autoria no material didático, Rügen (2010) afirma que esses devem estar diferenciados do texto expositivo e não devem ser usados somente para ilustrar a apresentação, carregando consigo além do seu conteúdo de informação, o valor que esses dados tem no contexto histórico. (RÜSEN, 2010 p. 121)

Diante disso, no material utilizado foram identificadas 14 passagens ao decorrer dos 2 capítulos, estando essas entre os textos ou utilizados na sessão de atividades. Esses textos estavam divididos entre documentos históricos e textos retirados de livros majoritariamente de historiadores, sendo todos bem referenciados e coincidindo com o tema.

Em relação a esse tópico, em alguns pontos houve uma maior aproximação sobre o que é defendido por Rüsen sendo que essas passagens estão em posições diferenciadas do texto expositivo. Muitos estão acompanhados de boxes de “Balões de Exploração”, que de acordo com o manual do professor são “boxes com questões curtas ligadas a algum elemento da página que desenvolvem leitura e interpretação de elementos gráficos, cartográficos, iconográficos e textuais.” (FERNANDES, 2020, p. 38 – MANUAL DO PROFESSOR)

Outro momento de utilização dos textos foi na sessão de atividades. Por exemplo, em determinada atividade foi proposta uma associação da imagem como fonte histórica com o texto de um historiador para que os alunos levantassem hipóteses. Em outra atividade, foi pedido para que os alunos fizessem uma “produção de texto dissertativo-argumentativo sobre ‘o direito à integridade e à diversidade religiosa’, sugerindo medidas que assegurem as múltiplas manifestações religiosas e o respeito aos direitos humanos”, utilizando como base o Artº 5 da Constituição da República de 1988 e o Artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>1</sup>.

Sendo assim, esses textos podem ser utilizados de forma crítica e reflexiva pelos estudantes que são incentivados a comparar diferentes textos e perspectivas, questionar as interpretações apresentadas e desenvolver suas próprias reflexões e opiniões.

#### 4.1.3 Uso dos mapas

Sobre o uso dos mapas, Rüsen recomenda que eles devem conter na medida do

---

<sup>1</sup> “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...].” BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Artigo XVIII: Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.” Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: SENADO FEDERAL. Direitos humanos: atos internacionais e normas.

possível, indicações diacrônicas, pois como os mapas ilustram a região espacial dos fatos históricos que estão sendo abordados, acabam muitas vezes fazendo uma apresentação estática aos alunos (Rüsen, 2010)

E no material estudado, foi exatamente essa impressão que a maneira que os mapas foram utilizados passaram, sendo que a maioria dessas fontes foram utilizadas como apresentação de um território dominado em determinada época, ainda servindo apenas para ilustrar uma informação que estava presente no texto, como mostra, por exemplo, a figura V

Figura V



Sendo assim, esse fator se distancia do que Rüsen propõe pois são utilizados para ilustrar um tema de maneira estática, prevalecendo a dimensão síncrona, o que dificulta a interpretação e organização sobre tempo e espaço na compreensão dos estudantes.

#### 4.2 Pluralidade de Experiência Histórica

De acordo com Jorn Rüsen (2010), o segundo fator que deve contemplar o livro didático para que haja o desenvolvimento da percepção histórica é a pluridimensionalidade da apresentação dos conteúdos históricos.

Nesse quesito entra-se a relação entre diferentes setores da vida humana como economia, política, cultura, sociedade em diferentes lugares e também a relação com as mudanças do tempo. Ou seja, como o material didático lida com as mudanças desses fatores com o passar dos tempos. (OLIVEIRA, 2012, p. 67)

Portanto, a História apresentada deve considerar duas estruturas, a estrutura

sincrônica e a diacrônica:

O ponto de vista sincrônico, trata-se dos âmbitos de experiência: Economia, Sociedade, Política e Cultura (...). Partindo do ponto de vista diacrônico, trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível de estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro. (RÜSEN, 2010, p. 121).

A análise da estrutura síncrona dos conteúdos apresentados no material didático busca identificar se a obra ao expor o contexto histórico aborda a maneira como o acontecimento específico é influenciado por fatores da sociedade.

Por exemplo, em algumas ocasiões, percebemos o político influenciando o econômico, ou o econômico motivando ações políticas; tais ações interferem na organização social e nas elaborações culturais, bem como um conflito social tem motivações econômicas que provocam medidas políticas, e assim por diante (OLIVEIRA, 2012, pág. 101)

O livro didático analisado possui nuances em relação a maneira como apresenta aspectos políticos, econômicos e sociais dependendo do assunto que trabalha, porém é possível identificar a predominância de aspectos políticos e econômicos na maioria dos temas. A tabela abaixo descreve alguns exemplos obedecendo as divisões dos capítulos e seus subtítulos:

1º Povos antigos: Fenícios, Gregos e Romanos	Nesses títulos há ênfase na questão política auxiliando no desenvolvimento econômico, principalmente na mudança entre a monarquia para a república romana. Porém, ainda apresenta um panorama da organização social e cultural desses povos, seja introduzido em meio os textos ou em boxes ao lado dos textos centrais.
2º Formação do islã, Cruzadas e Renascimento	Aqui há a predominância do comércio, religião e questões militares. O subtítulo que aborda a formação do islã fica bastante restrito nas características da religião e como ela contribuiu para o comércio principalmente entre Ásia e África. Em relação as Cruzadas, o capítulo fala sobre o refluxo cultural provocados pelas expedições, mas foca na importância militar do evento, pouco se fala sobre o interesse de outros setores da sociedade no ato. O Renascimento tem ênfase na questão comercial e conseqüentemente apresenta algumas mudanças sociais advindas dele e das suas conseqüências econômicas.
3º Expansão marítima europeia, mercantilismo e colonização.	Nessa parte aborda-se também a dominação da África e todas as relações estabelecidas nesse processo são apresentadas como de grande importância para o desenvolvimento político e econômico dos grandes colonizadores europeus. Entretanto, prosseguindo com a análise foi possível identificar que a obra fez uma “divisão” em relação aos impactos sociais e culturais para os povos colonizados, trabalhando esses pontos mais a frente.

4º Colonização na América Espanhola, França e Inglaterra e suas colônias na América, tráfico transatlântico de escravizados.	Esses tópicos possuem subtítulos que abordam a dominação espiritual dos indígenas e a utilização de mão de obra escravista para o desenvolvimento das colônias americanas, é um capítulo que consegue de certa forma apresentar os fatos considerando fatores sociais, econômicos, políticos e sociais.
5º Independências dos EUA e Haiti, Independências na América Espanhola e Independência do Brasil.	Em relação a independência do Haiti e das colônias espanholas, são apresentados principalmente como consequências de questões sociais que provocaram mudanças políticas. Quanto que em relação a independência do Brasil é trabalhado como uma crise econômica que causou uma mudança política, afirmando que “não houve mudanças sociais” (FERNANDES, 2020, p. 69)

Como apresentado, há na maioria dos temas a influência de questões econômicas sobre questões políticas, mas por vezes aparecem questões sociais causando mudanças políticas ou questões econômicas provocando mudanças sociais e etc.

Essas questões, no dia-a-dia são pertencentes umas às outras sofrendo e provocando modificações. O fato do material didático na grande maioria dos textos ter apresentado esses dados separados representa uma aproximação parcial do que foi proposto por Rüsen na sua concepção de material didático ideal.

Já em relação a estrutura diacrônica, a qual Rüsen explica como

(...) o 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 compreende-se que ambos os níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazer palpáveis. (RÜSEN, 2010, p. 121)

Partindo disso, observamos que no primeiro capítulo do livro estudado, há a predominância de recortes temporais de longa e média duração, sendo contados a partir de mais de quatro séculos para longo e menos de 4 séculos para média duração.

O capítulo em questão inicia-se com a formação do mundo mediterrâneo até o estabelecimento de gregos e romanos. O capítulo também aborda Roma desde monarquia até império. Ou seja, a primeira parte do capítulo começa em aproximadamente 2.000 a.C com os fenícios e termina no século V, com o Império Bizantino.

Já a segunda parte do primeiro capítulo, aborda temas predominantemente de média duração, como a formação do Islã, Cruzadas e Renascimento, sendo o Renascimento trabalhado como consequência dos temas anteriores por conta do contato com outros povos causando grandes transformações na sociedade europeia.

O capítulo três se caracteriza por abordar assuntos de média para curta duração, sendo os de curta duração ocorridos dentro de um século. Começando com as colonizações divididas pelos respectivos países colonizadores e mesclado a isso está o tráfico

transatlântico.

Em relação aos fatos de curta duração encontram-se as independências que aparecem como consequência dos acontecimentos de média duração, por exemplo a independência do Haiti.

Sendo assim, os acontecimentos de curto prazo estão relacionados com as estruturas de duração a longo prazo, apresentando-se inter-relacionados ao longo do material. Portanto, esse aspecto se assemelha ao que Rüsen propõe.

### 4.3 Pluriperspectividade ao nível dos afetados

O último fator que deve ser analisado em relação a construção do livro didático é se a abordagem do conteúdo reconhece a maneira como os fatos históricos afetaram as pessoas dependendo da sua posição social.

Reconhecendo que a história não é única, o material didático deve possuir diferentes perspectivas dependendo de qual indivíduo a vivenciou, para que os alunos que utilizam o material consigam identificar que um único fato pode ser interpretado de formas até mesmo contrárias, dependendo do sujeito que a vivencia. (OLIVEIRA, 2012, p. 67)

Sendo assim, a pluriperspectividade nos livros didáticos é para evitar que a história seja contada a partir somente da visão dominante de uma determinada época, mas sim, abordartambém a perspectiva dos grupos subalternos.

Dito isso, procuramos identificar se houve ou não a abordagem dos temas de maneira a abordar a pluriperspectiva em relação a experiência história dos diferentes sujeitos históricosafetados. Para essa análise separamos alguns exemplos de momentos no documento estudado:

Roma Antiga	Fala principalmente sobre a popularidade dos imperadores, a organização política e atos heróicos de conquista de território. O texto em certa parte cita a política do Pão e Circo mas apenas com o trecho “muitos historiadores têm criticado o que julgam ser uma visão estereotipada dessa política romana. Para eles, a ideia de um povo manipulável e ocioso não é necessariamente verdadeira. Segundo essa perspectiva, a plebe romana expressava suas insatisfações precisamente no circo e anfiteatros, colocando à prova até a popularidade dos imperadores.” (FERNANDES, 2022, p. 19), finalizando assim o tema.
Formação do islã e as Cruzadas	O capítulo se inicia explicando a expansão do islamismo e suas principais características, sendo seguido por subtítulos que abordam as expedições militares das Cruzadas, nesse início foram apresentados as expectativas e objetivos de ambos.

Expansão marítima: Portugal a colonização do Brasil	Esse capítulo tem a intenção de expor o desenvolvimento econômico europeu. Nas páginas que falam sobre esse tema, apenas um parágrafo citou brevemente os conflitos com os povos indígenas. Em sequência, aparece um subtítulo intitulado “Invasões Holandesas”, e é interessante observar que quando se fala da dominação portuguesa, usam-se termos como “conquista” do território; depois que o território está sob domínio português e chegam os holandeses, o conteúdo passa a utilizar termos como “invasão”. Como se antes estivessem se apropriando de uma premiação.
Colonização na América Espanhola	Sobre a colonização espanhola, o conteúdo aparece mais dividido. O capítulo traz mais informações sobre os impactos negativos na população nativa, mesmo que em determinadas partes relacione, por exemplo, o grande número de mortos de indígenas os prejuízos econômicos que isso trouxe para os colonizadores. Existe também um subtítulo que aborda somente a conquista espiritual dos indígenas e como isso foi prejudicial para sua cultura e religião.
França e Inglaterra e suas colônias na América	Apresenta a visão da história dos colonizadores, citando brevemente um acordo entre os indígenas e os colonos ingleses. A história dos povos nativos da América do Norte não foi citada. Em relação as independências, há uma ênfase bem grande das influencias iluministas na América do Norte e na independência do Haiti, mas levando em consideração que mesmo o Iluminismo sendo um movimento das classes mais altas, suas ideias chegaram aos mais pobres influenciando ações e que nesse último há também a exposição da liderança dos africanos movidas também por ideias iluministas para conquistarem sua liberdade é possível afirmar que o texto consegue abordar os dois lados.
Independências na América espanhola e portuguesa	Sobre as independências da América Espanhola, citam os nomes mais conhecidos como Tupac Amaru II, Simon Bolivar e José de San Martín e suas contribuições para as independências, entretanto o livro didático aborda todas as independências em uma única página, como se fossem todas iguais, não considerando suas particularidades. No texto que aborda a independência do Brasil, explica os problemas políticos do momento e a participação da elite colonial, chegando afirmar que o evento não causou mudanças sociais, portanto as pessoas comuns não foram citadas.
Escravidão nas colônias	Em relação a economia escravista, o livro separa um capítulo específico para explicar como ocorria a captura, transporte e trabalho dos escravizados aqui na América. Também fala sobre as culturas africanas que cruzou o atlântico e como ela influência nos dias de hoje.

Finalizada a apresentação dos temas, é possível perceber que o objetivo do material didático é amplamente voltado para compreender o desenvolvimento político e econômico dos conteúdos abordados, por isso, tem foco na perspectiva dos vencedores.

No entanto, não é possível generalizar pois em vários momentos é perceptível a exposição de como outras partes foram afetadas, como nos subtítulos que apresentam a perspectiva dos vencidos.

Por exemplo, logo após apresentar as colônias inglesas na América, o livro traz



informações sobre como funcionava o tráfico transatlântico de escravizados que iam para essas colônias, sendo assim, aparecem os diversos pontos de vista conforme a camada social dos indivíduos afetados, restando ao aluno, analisar as partes, como cita Rüsen:

o passado (...) estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas. Não lhes resta outra alternativa senão opinar de forma argumentativa. (RÜSEN, 2010, p. 122)

Logo, levando em consideração que “tem que demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária” (RÜSEN, 2010, p.122), pode-se concluir que nesse volume há momentos de aproximação com a teoria de Rüsen, não sendo eles totalitários.

#### **4.4 Análise da Competência Interpretativa**

O segundo ponto que Rüsen afirma ser fundamental para o desenvolvimento da competência narrativa é a competência interpretativa. Seguindo essa competência, é necessário que o material didático utilizado no ambiente escolar sirva como meio para interpretação histórica, pois de acordo com Rüsen (2010) “somente por meio do trabalho interpretativo da consciência histórica os fenômenos percebidos do passado se convertem em história cheia de sentido e de significado” (RÜSEN, 2010, p. 122).

Para isso, o livro didático deve apresentar quatro elementos: as normas científicas, as capacidades metodológicas, caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador e força de convicção da exposição (RUSEN, 2010).

As normas científicas correspondem a maneira como são apresentados os elementos da investigação histórica com objetivos didáticos, sem cometer falhas e seguindo as normas do conhecimento científico, não somente nas informações apresentadas, mas também na estruturado texto, como maneira como as citações, notas e fontes documentais são apresentadas(RÜSEN, 2010, p. 122)

Em relação a esse elemento, pode-se dizer que o material didático está alinhado com o que propõe Rüsen, pois as citações e referências a outros autores seguem um padrão específico para material didático se diferenciando do texto principal, com adaptações, referências e endereços de onde foram retiradas.

Na escolha das obras que complementam o material também foram utilizados autores apropriados pela formação sobre o assunto como por exemplo, a utilização de trechos adaptados da obra “A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização”,

escrito por Serge Gruzinski, em uma atividade sobre colonização da América Espanhola.

A segunda característica da narrativa é capacidade metodológica, que diz respeito a maneira como o livro didático possibilita ações do pensamento histórico, como “desenvolvimento de problemas, estabelecimento e a verificação de hipótese, investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais.” (RÜSEN, 2010, p. 123) apresentando o conhecimento histórico de forma argumentativa a fim de evitar afirmações simplistas, tudo isso de forma simples obedecendo os preceitos didáticos (RÜSEN, 2010)

E o caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador seria a forma de apresentação do conhecimento histórico de forma que não aparente ser a história fixa e imutável (RÜSEN, 2010, p. 124).

Referente a isso, o texto se apresentou mais pobre. Os textos do material possuem uma característica muito mais generalizante, narrativa e factual, que não incentiva a problematização, levantamento de hipóteses e análise crítica por parte dos alunos.

Também não é incentivada a pluriperspectividade ao nível do observador pois não fica claro que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que devem ser comparadas de forma crítica, como recomenda Rüsen (2010), pois na maioria das vezes se utiliza uma visão engessada do passado, como por exemplo, os povos dominados não são expostos como participantes de história apenas como instrumento de uso dos colonizadores.

Porém, essas características não se aplicam nas atividades que o livro traz, já que na sessão de atividades, existem momentos de interpretação e levantamento de suposições

E por último, na narrativa deve-se cuidar com a força de convicção da exposição. Rüsen explica que a argumentação deve ser conduzida de forma coerente e inteligível, evitando exageros emocionais e estabelecendo bem as diferenças entre juízo de fato, hipótese e juízo de valor (RÜSEN, 2010).

Quanto a isso, não identificamos a presença de exageros emocionais na apresentação dos conteúdos, porém não fica claro a distinção entre juízo de valor que são como avaliações ou senso de certo e errado sobre algo, hipótese ou suposições e juízo de fato, que são afirmações verificáveis e evidências concretas do que se está sendo trabalhado, estando eles mesclados no decorrer dos textos, característica que Rüsen considera não ser apropriado.

#### 4.5 Análise da Competência de Orientação

A terceira competência narrativa necessária para proporcionar a aprendizagem histórica é a competência de orientação. Essa competência, em conjunto com as outras duas possibilita uma interpretação histórica que seja capaz de orientar e explicar a vida presente e contribuir com formulações de perspectivas futuras (RÜSEN, 2010).

E desenvolvendo essa competência, que os indivíduos vão passar a questionar sua existência e as características tidas como “naturais” do meio em que vive, por meio de um processo de desnaturalização da própria identidade.

Schmidt (2017), em concordância com Rüsen, também fala sobre a importância da vida prática dos sujeitos na formação de consciência histórica, afirmando que ela é o ponto de partida e o ponto de chegada em todo o processo de assimilação histórica, já que o processo de ensino e aprendizagem tem que estar relacionado com o ambiente em que estão envolvidos e tem que partir das carências de orientação e do interesse desses sujeitos (SCHMIDT, 2017).

Inclusive, a falta da relação entre a ciência e a vida prática, para Rüsen, é um dos grandes problemas no ensino de história atual. Schmidt (2017), explica que pensamento do teórico se dá porque

Há o banimento dos procedimentos científicos relacionados ao processo de produção do conhecimento histórico, tais como: a forma de geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática; a relação entre a formação histórica e o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico. (SCHMIDT, 2017, p. 62)

Dessa maneira, para proporcionar essa competência, o material didático deve seguir três quesitos: estabelecer relação entre sua própria perspectiva global e o ponto de vista presente dos alunos; introduzir os alunos no processo de formação de uma opinião histórica e por último trabalhar com referências ao presente (RÜSEN, 2010, p.125).

A perspectiva global está relacionada a ideia de que os temas históricos sejam relacionados com as experiências dos alunos e sua própria identidade, evitando abordagens etnocêntricas a fim de fortalecer a identidade histórica dos alunos. A formação do juízo histórico diz respeito a problematização os juízos históricos a partir das referências de valor do público que o está estudando. E o último critério da competência de orientação é a orientação do presente nas referências utilizadas, mas evitando que essas referências ao presente apresentem um falso objetivismo histórico. As referências ao presente não devem fazer desaparecer as diferenças entre passado e presente (RÜSEN, 2010, p.125).

Analisando o livro didático sob a perspectiva global, foi possível identificar que os assuntos abordados no 1º capítulo se concentram no continente europeu, asiático e africano, por conta dos seus conteúdos sobre história antiga, mundo mediterrâneo e idade média europeia. Já em relação ao capítulo 3 demonstra laços entre América, África e Europa, conseguindo apresentar mais o conceito de “mundo interconectado” a partir da expansão ultramarina, mercantilismo, colonização e independências.

Como orienta Rüsen, o livro não deve possuir uma apresentação eurocêntrica. Análisisando esse aspecto, é possível identificar relações que citam a importância da relação entre Europa e outros continentes, como exemplo a passagem: “É importante destacar o fato de que as relações entre a Europa Ocidental e o mundo islâmico não foram, ao longo da história, necessariamente marcadas pela violência e pelo confronto. Muito do que a Europa moderna foi no início do século XVI não seria possível sem os contatos que manteve com o mundo árabe islâmico.” (FERNANDA, 2022, p. 22)

Porém, ainda assim foi identificado uma presença significativa da perspectiva europeia sobre os temas abordados, tanto sobre o continente africano quanto sobre o americano. A interpretação dos textos dá a impressão de que enquanto a Europa dita as relações interatlânticas, os outros continentes servem ao seu desenvolvimento econômico e político.

Sobre a relação que o livro didático deve apresentar com a realidade dos alunos, não foi possível identificar que houvessem nem mesmo quando se aborda a história do Brasil. Portanto, não cumprindo com os princípios de Rüsen.

O segundo ponto a ser observado na narrativa apresentada no material didático, diz respeito a formação de juízo histórico, Rüsen (2010), considera que o livro não deve seguir a imparcialidade, mas sim problematizar os conteúdos com juízos de valor de forma argumentativa, para que os alunos consigam interpretá-los por meio de suas razões.

Esse quesito não é contemplado pelo livro, pois, como já citado anteriormente, não a aplicação útil do juízo de valor a fim de desenvolver hipóteses e argumentações.

A última característica sobre um livro didático ideal que Rüsen propõe é a existência de referências sobre o presente: um livro didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referências ao presente (RÜSEN 2010, p. 126).

Partindo disso, nesse volume estudado, há no início do livro uma sessão intitulada “Conversa Inicial”, que descreve a grande variedade de alimentos vendidos em supermercados e feiras, partindo desse trecho o organizador apresenta que nos capítulos

seguintes serão estudadas as trocas comerciais e culturais ao decorrer do tempo e em diferentes espaços.

Essa apresentação inicial faz referência a características da vida cotidiana do estudante, porém, isso não se mantém ao decorrer do conteúdo, ao menos no conteúdo destinado ao conteúdo histórico.

Alem disso, até mesmo os boxes intitulados “Refleta” que acompanham os textos, não garantem reflexões considerando que citam fatos do presente, mas não oferecem suporte para que o aluno consiga estabelecer uma relação entre o conteúdo do boxe e do tema estudado. Sendo assim, não se pode considerar que as referências ao presente apresentem grandes significados para a compreensão dos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizadas as observações sobre o material didático cabe aqui algumas observações. Primeiramente reforçamos que a ideia desse estudo não é atribuir um juízo de valor sobre o livro, mas sim analisá-lo partindo do pressuposto de que existe um tipo ideal de material didático para o desenvolvimento do conhecimento histórico, que é o apresentado por Rüsen.

Também é importante citar que todos os aspectos citados por Rüsen e analisados no material didático não são apresentados separadamente, mas sim de forma conjunta, estando separados nesse artigo seguindo o modelo de observação proposto pelo autor para que houvesse mais organização na sistematização de ideias sobre cada campo da competência narrativa.

Dito isso, foi possível concluir que há momentos em que essas esferas de observação ora se aproximam, ora se afastam do nosso referencial teórico: em relação a apresentação dos materiais histórico, os textos de outros autores foram bem utilizados no decorrer do material incentivando análise crítica. As imagens e os mapas, estão mais distantes do que Rüsen considera apropriado, pois a grande maioria foi utilizadas apenas com valor estético ou de apoio ao texto, exceto as fontes iconográficas que foram utilizadas na sessão de atividades.

Em relação a pluriperpectiva dos afetados, existe a preferência pelo âmbito político e econômico na maioria dos textos mas também há em diversas ocasiões a aparição de perspectivas sociais e culturais, estando então parcialmente próximos do que um livro didático ideal deveria proporcionar.

Sobre as competências de interpretação pode-se concluir que em relação as normas científicas o material didático segue o que Rüsen propõe, porém a pluriperspectividade ao nível do observador e força de convicção da exposição estão distantes do ideal já que os textos possuem características narrativas generalizantes e factuais, não incentivando o pensamento crítico dos alunos.

E por último, os critérios referentes a competência de orientação foram os que mais se distanciaram do que um livro didático ideal deveria apresentar. Não há relação com a realidade dos alunos, da mesma maneira que não se estabelece pontes entre presente e passado, seguindo a noção de história para se decorar, característica inútil para a educação, pois como comenta Rüsen:

O que adianta, por exemplo, um amplo saber histórico que só se sabe de cor, sem nenhum valor de orientação? De outro lado, o que adianta a capacidade de reflexão e crítica de projetos práticos, se ela está vazia de experiência?” (RÜSEN, 2007b, p. 111)

Há também, uma terceira característica sobre o estudo da utilização do material didático estudado, que diz respeito ao contexto de utilização em que ele está inserido, ou seja, o Novo Ensino Médio.

Como citado no início desse trabalho, esses livros foram formulados para corresponder as expectativas de mudanças de uma reforma educacional, mudança essa que exige que docentes das mesmas áreas de conhecimento se organizem para utilizar em conjunto uma coleção de 6 livros ao decorrer de três anos.

Isso não leva em consideração especificidades da formação de cada área e metodologia particular de cada docente, não considerando também que de acordo com dados oferecidos pela APP-Sindicato (2023), aproximadamente 20 mil servidores atualmente são contratados temporariamente, e portanto, dificilmente permanecem com as mesmas turmas ou sequer nas mesmas instituições de ensino no decorrer dos anos. Além da dificuldade de conciliar ou reservar uma hora atividade com outros professores para fazerem planejamentos “interdisciplinares”, de acordo com o que é exigido no novo modelo.

Sendo assim, eu como docente, não utilizaria esse material em minhas aulas primeiramente por não contribuir com a minha concepção de ensino e em segundo por não ver como eu poderia utilizá-lo de maneira eficiente diante de todo o cenário que a reforma criou.

Lembramos que por mais que Rüsen (2001) considere que o pensamento histórico é fundamental para os homens se identificarem com suas próprias vidas, partindo da

recuperação do passado para compreender o presente e pensar o futuro (RÜSEN, 2001, p. 30), infelizmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais não seguem essa lógica, como lembra Schimidt:

(...) as DCNEM não apresentam uma concepção de cognição histórica situada na ciência da História, e da mesma forma, não consideram um aspecto fundamental que a “aprendizagem histórica tem por pressuposto a atribuição de significados e sentidos pelos sujeitos à relação passado, presente e futuro, bem como a sua relação com a vida prática na perspectiva da práxis.” (SCHMIDT, 2013, *apud* GUSMÃO, 2014, p. 20).

Sendo assim, é de se supor que material não corresponderia as expectativas de profissionais que pensam realmente em contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica nos jovens estudantes.

Em suma, o modelo apresentado não somente reforça a noção de estudar história para passar no ENEM como ainda aumenta a fragmentação e hierarquização do conhecimento escolar.

## 6. REFERÊNCIAS

APP Sindicato, Inscrições do concurso para professores(as) e pedagogas(as) da rede estadual são homologadas 29 de maio de 2023 Disponível em <https://appsindicato.org.br/inscricoes-do-concurso-para-professoras-e-pedagogas-da-rede-estadual-sao-homologadas/>

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em 01/06/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CACIANO, Angela. Formação histórica humanista em Jörn Rüsen: o livro didático em perspectiva, Ponta Grossa, 2020.

CASSIO; Fernando; GOULART, Débora Cristina; A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>

FERNANDES Ana Claudia, manual do professor / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

FERNANDES, Ana Claudia et. al., Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Identidade em ação -Dinâmicas e fluxos, 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020.

GRUBER, Cláudia APPSindicato O fim do ensino profissionalizante: do PROEM à Unicesumar, 14 de julho de 2022. Disponível em <https://appsindicato.org.br/fim-do-ensino->

[profissionalizante-do-proem-a-unicesumar/](#) Acesso em: 01/05/2023

GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira. Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio / Leslie Luiza Pereira Gusmão –Curitiba, 2014

<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em 01/06/2023

LOURENÇATO, Lidiane Camila. A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar. –Curitiba, 2017.

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

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em

PARANÁ, Governo do Estado: Agencia Estadual de Notícias. Ensino em tempo integral cresce 51% na rede estadual, alcançando 55 mil estudantes. 16/02/2023 Disponível em: <https://www.aen.r.gov.br/Noticia/Ensino-em-tempo-integral-cresce-51-na-rede-estadual-alcancando-55-mil-estudantes>

RÜSEN, Jorn. História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007b.

RÜSEN, Jorn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 109-127.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017.

SILVEIRA, É. S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587.