



Governos Absolutistas: uma análise da representação dos governos absolutistas nos livros didáticos de História

Júlia Silveira Matos^{**}
Débora Ribeiro Fernandes^{*}

Resumo: Os conteúdos de História presentes nos livros didáticos de História são organizados dentro de uma lógica cronológica desde o processo de independência da História enquanto disciplina. Entretanto, na última década surgiram outras propostas de organização dos conteúdos, que é o modelo de história temática, que não rompe com a linearidade, mas propõe outras formas de significação dos saberes históricos. Nessa direção, na presente pesquisa empreendemos uma análise da representação dos governos absolutistas nos livros didáticos, isso porque o período que esse fenômeno demarca é crivado de debates sobre liberdade e direitos políticos e que podem em muito contribuir para um ensino crítico e reflexivo. Destarte, nos foi surpresa perceber que dentre o acréscimo de tantos novos conteúdos, inseridos devidos as novas leis provenientes das demandas dos movimentos afirmativos, o período do absolutismo aparece em certos livros didáticos suprimido ou resumido. Sendo assim, no presente trabalho apresentaremos nossas análises desse processo de supressão desse conteúdo ou de sua simplificação nos livros didáticos de História.

Palavras-chave: absolutismo, ensino de história, análise do livro didático, idéias substantivas.

Abstract: The contents of history present in history books are organized in a logical chronological since the independence process of history as a discipline. However, in the last decade emerged other proposals for organization of content, which is the model of story theme, which does not break the linearity, but suggests other forms of signification of historical knowledge. In this direction, in this study we undertook an analysis of the representation of absolute governments in textbooks, because this period marks that this phenomenon is riddled with debates about freedom and political rights, and that can contribute to much critical and reflective teaching. Thus, we were surprised to realize that among the addition of many new content, inserted due new laws from the demands of

^{**} Doutora em História, professora dos cursos de História e do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional – PPGH/FURG.

^{*} Graduanda de história Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bolsista de iniciação científica - PQA.



movements affirmative, the period of absolutism appears in some textbooks deleted or summarized. Therefore, in this paper we present our analysis of this process of suppression of this content or its simplification in history books.

Keywords: absolutism, teaching history, review of the textbook, substantive ideas.

Nos dias atuais, um tema que tem sido bastante discutido é o conteúdo dos livros didáticos. Algumas problemáticas emergem desses debates como: Que história ele traz? Para quem? Qual o seu objetivo? Quem o está escrevendo? Sabemos que o livro didático passou de um processo praticamente artesanal, para uma verdadeira indústria editorial especializada na produção de livros didáticos de História. Nessa perspectiva, de acordo com Circe Bittencourt, criou-se uma situação que,

conduz a transformações que afetam o papel do autor do livro escolar. Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. A nova situação demonstra que o livro didático é uma mercadoria que gera lucros consideráveis para as editoras, mas que coloca a pergunta inevitável sobre a função do autor, entendido como o escritor do texto, e seus direitos de propriedade em relação à obra produzida. (BITTENCOURT, 2004, p. 447).

Como bem afirmou a autora, o livro didático é um suporte de conteúdos extremamente complexo, pois sua produção revela uma engrenagem entre autor, editoras e Estado que diluem a autoria em um mar de interesses que não nega as aspirações do público consumidor que são os docentes. E sabemos que nesse processo a história apresentada é efeito de um conjunto de confluências entre esses interesses, as teorias pedagógicas e as presentes discussões da área sobre como devem ser apresentados os conteúdos. Os resultados disso, tem sido a diluição dos personagens históricos em narrativas históricas sem sujeitos. Desta forma, percebemos que além de tantos interesses envolvidos, os livros didáticos, como ressalta Tânia Regina de Luca, são produtos comerciais que geram lucros exorbitantes às editoras:

Cumprе destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção de didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Neste contexto, o livro didático assume



claramente a sua dimensão de mercadoria, sujeitas a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (DE LUCA; MIRANDA, 2004, p. 128).

A dimensão mercadológica do livro didático destacada pela autora, nos revela que seu processo de produção e apresentação não ocorre desinteressado, mas a partir de propósitos de mercado. Poderíamos citar também, como pontos observados nos livros didáticos de história, o aparecimento somente das informações básicas para o aluno, tanto que, se somente possuir o contato com esse material, aprenderá de forma fragmentada momentos da História importantes para seus conhecimentos, como, por exemplo, a Colonização do Brasil e o porquê desse fato; a Inconfidência Mineira e o que levou a esse momento que não teve somente como protagonista Tiradentes, além de outros assuntos, que nas séries seguintes serão condição essencial para o entendimento de próximos temas. De acordo com Choppin;

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

O papel exercido pelo livro didático na perspectiva de Choppin, não é de mero recurso para a sala de aula, mas de agente, capaz de alterar as realidade de ensino-aprendizagem realizadas no espaço escolar. Essa afirmação vai ao encontro do fato de que sabendo que a maior parte dos professores também faz uso do livro didático como fonte de conhecimento e se apóiam nestes na hora de transmitir o conhecimento histórico para os alunos, muitas vezes ignorando a realidade na qual o seu aluno está inserido. Esta situação deixa de lado a percepção de que “todo conteúdo é construção” (CABRINI, 2000, p.63) e por conta disso a disciplina é relegada, pelos estudantes e apontada apenas como o estudo do passado, sem que eles se percebam agentes históricos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) o professor deve incentivar o aluno a confrontos com diversas fontes bibliográficas e documentais, pois o mesmo pode ser decisivo para a conquista de autonomia intelectual do aluno. Tendo como principal ou até único instrumento de ensino-aprendizagem, o livro didático, como o professor poderia estimular o saber histórico crítico do aluno, como esse aluno seria capaz de “dominar



procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” (PCN, 1998, p.43). Como apontado pelo documento, o ensino de História deve proporcionar ao educando condições de desenvolvimento de habilidades próprias do refletir historicamente, do pensamento crítico e da interpretação de textos históricos, sem isso, os saberes apresentados em sala de aula se fazem vazios.

O professor não deve ter o livro didático como única fonte de informação histórica e sim dar ênfase a pesquisa de novas fontes, a experiências alternativas. O livro didático não deve nortear a aula de História, deve ser, apenas, mais uma fonte de informações e pesquisas. Como discorreu Gatti Júnior,

... pode-se observar que em diversos momentos, diferentes coleções didáticas destinadas para um determinado grau escolar apresentam conteúdos e textos muito parecidos. Quais as razões disso? Provavelmente, a existência de um consenso social em torno do ensino daqueles conteúdos e não dos outros, ou seja, na sociedade cria-se uma variedade de determinações e imposições que não abrem muito espaço para a experiência alternativa. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 28).

O consenso social sobre os tipos de conteúdos que devem ser listados nos livros didáticos, assim como suas formas de apresentação faz parte das culturas históricas formadas em torno da historiografia corrente. Essas culturas históricas, como bem apontou Jörn Rüsen (2001a), são fruto dos modos de pensar historicamente e contribuem para a formação de culturas do ensino e do aprender história, as quais não são questionadas e caem em um processo de reprodução, como denunciado por Pierre Bourdieu (2012).

Assim, devemos analisar quais são os referenciais teóricos usados na construção do livro, eles respeitam a diversidade e a pluralidade de idéias, são autores nacionais ou estrangeiros, em que época e contexto o livro foi escrito? O livro respeita as diversas fontes históricas e faz bom uso delas, incentiva os alunos a buscarem e a valorizarem suas próprias histórias, bem como de suas comunidades, por meio das mais variadas fontes sejam elas: orais, iconográficas, audiovisuais, oficiais, literárias ou escritas. O livro utiliza os métodos adequados para cada tipo de fonte, valoriza a interdisciplinaridade recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Traz informações corretas sobre a História do país, preocupa-se com a formação para o exercício pleno da cidadania.



Portanto, ao estudarmos o livro didático enquanto fonte historiográfica que revela modos de pensar a História, devemos verificar a relevância dos conteúdos na formação escolar, levando sempre em consideração os princípios para uma prática de ensino democrática e libertária, com vistas à formação pessoal e futuramente, profissional. Nessa perspectiva, no presente artigo apresentaremos nossa análise da representação do período absolutista na Europa, exatamente por ser esse conteúdo histórico um marco que caracteriza o chamado Velho Regime e sua passagem para a contemporaneidade e os marcos das discussões sobre liberdade e democracia.

Analisando o absolutismo nos livros didáticos.

Pensando em como o livro didático apresenta uma representação historiográfica superficial e resumida para os alunos, analisamos como o Absolutismo Monárquico é explicitado nos livros didáticos de história. Aqui nos questionamos que representação de modos de pensar o absolutismo são veiculados nos livros didáticos de História? Para tanto, utilizamos como fonte de análise os livros didáticos; História: sociedade e cidadania, 7º ano / Alfredo Boulos Junior¹ (2009) e História em documento: imagem e textos, 7º ano / Joelza Ester Domingues Rodrigues² (2009). Ambos os livros da editora FTD. Como fonte de comparação, utilizamos o livro de José Jobson de Andrade Arruda, História Moderna e Contemporânea.

Absolutismo: “O Estado sou eu”. Esse é o título que abre a matéria sobre o Absolutismo Monárquico no livro didático de Joelza Ester Domingues Rodrigues (2009), História em documentos: imagem e textos. O conteúdo sobre absolutismo está no capítulo 15, sendo este subdividido em I- Absolutismo: “O Estado sou eu”; II- A monarquia parlamentar inglesa; III- A sociedade no período absolutista; IV- Receita para acumular riqueza; Desafios; Outras leituras; DOSSIÊ Versalhes: o coração dourado do Antigo Regime.

Ao final do livro é apresentada a proposta pedagógica e a metodologia. O livro traz uma história cronológica e justifica esta opção afirmando que está “atendendo ao interesse natural do aluno” (RODRIGUES, 2009, p. 108). E na continuidade ao raciocínio dizendo que

¹ Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Doutor em Educação pela PUC-SP. Lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor das coleções *Construindo Nossa Memória* e *O Sabor da História*. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

² Mestre em História Social pela PUC-SP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Licenciada em História pela Faculdade de Educação – USP.



“os capítulos seguem a história cronológica que acreditamos ser a forma que melhor se ajusta ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno” (RODRIGUES, 2009, p. 109). Completando seu raciocínio diz que “a História cronológica e suas divisões estabelecidas pela historiografia tradicional, apesar de muito criticada pelos historiadores nas últimas décadas, ainda são referências no Ocidente e se quer foram banidas do currículo acadêmico” (RODRIGUES, 2009, p. 109).

O livro foi formulado na intenção de estimular o aluno a pesquisar documentos provenientes de várias naturezas, como textos oficiais, cartas pessoais, obras teatrais ou literárias, letras de músicas, pinturas históricas, etc. Apesar de a intenção ser a análise crítica por meio de documentos, o livro não deixa clara esta possibilidade na apresentação de suas fontes, pois as mesmas vêm ao encontro ao texto, sem deixar margens para debates ou críticas.

Como próprio de uma narrativa ainda imersa na perspectiva historiográfica do Historicismo³, alguém tem de ser o centro das atenções, a figura central o ‘protagonista’. Quando se fala em Absolutismo nos livros didáticos o assunto torna o foco das atenções à figura de Luís XIV, como se ele fosse o próprio absolutismo, um ser dotado de toda inteligência e sagacidade capaz de manipular e articular todas as suas ‘idéias’ sem ajuda ou sem um mentor. O que fica subtendido é que Luis XIV era ‘iluminado’ (um ser especial, diferente da maioria, com atributos especiais), que teria nascido assim, que não precisou de ninguém para auxiliá-lo, orientá-lo, direcioná-lo, etc.

Entretanto, um de seus mentores, uma personalidade bem distinta que não encontramos nos livros didáticos de história e que foi figura importante no reinado de Luís XIII, conforme relatou Jobson Arruda: “Richelieu, que tudo fez para aumentar o poder real, bastante abalado pelas disputas religiosas” (ARRUDA, 1974, p. 71) e que neste mesmo período estava passando seus conhecimentos para o jovem Luís XIV, “preparado desde a infância por Richelieu para o exercício do poder real, Luís XIV sintetizou suas ideias absolutistas na frase L’ÉTAT c’est moi” (ARRUDA, 1974, p. 66).

Entre os feitos de Richelieu para garantir os interesses da França na Europa, estão a tomada da fortaleza de La Rochelle, refugio dos protestantes que derrotados perderam seus direitos políticos e militares. Conservando apenas a liberdade de culto. Richelieu “opôs-se a

³ O historicismo foi uma corrente teórica do século XIX, representada por Leopold Von Ranke, que defendia que a História se manifestava através dos indivíduos e portanto, poderia ser apreendida através dos estudos dos líderes políticos que representariam suas nações.



nobreza e criou os intendentos, funcionários que fiscalizavam as províncias” (ARRUDA, 1974, p. 65). Reformas úteis foram feitas nas finanças, no exército e na legislação (código Michau). Procurando aumentar o poderio francês externamente, chegou a “intervir na Guerra dos Trinta Anos” (ARRUDA, 1974, p. 65). Um dos grandes ‘problemas’ dos livros didáticos de história analisados é essa centralização de poderes nas mãos de indivíduos, sem a devida análise crítica do período e sua significação para a época. A história é apresentada para os alunos como um ‘conto de fadas’ ou ‘historinhas de heróis solitários’ ou mesmo ‘vilões’, mas sempre únicos e detentores de todo poder.

Mais, afinal, o que foi o absolutismo, já que não era o rei Luís XIV? Como se formou? Segundo Arruda, “O absolutismo nasceu com as monarquias nacionais, no início dos Tempos Modernos (século XVI) e atingiu o auge no século XVII, com Luís XVI, da França” (ARRUDA, 1974, p. 61). O rei fazia o papel de representante da nação, “exercia de fato o poder: baixava leis, organizava a justiça, arrendava a cobrança de impostos, mantinha o exército, nomeava funcionários, tudo em nome do estado que representava.” (ARRUDA, 1974, p. 61-62). Além disso, as guerras proviam um sentimento de amor à pátria, e o defensor desta era o rei, o que o tornava simpático ao povo. “O aumento do poder do rei foi consequência de uma necessidade social” (ARRUDA, 1974, p. 70). Havia uma grande concorrência comercial com outros países e a disputa dos mercados coloniais que aguçou ainda mais as rivalidades e contribuiu para o fortalecimento do poder real. Assim “as monarquias absolutistas introduziram exércitos regulares, uma burocracia permanente, o sistema tributário nacional, a codificação do direito e os primórdios de um mercado unificado” (ANDERSON, 1998, p.17).

No livro didático de Joelza Ester, o absolutismo é apresentado tendo seu início “desde o século XIII (Idade Média), os reis europeus vinham conquistando cada vez mais poder” (RODRIGUES, 2009, p. 218). De forma bem simplória ela desenvolve a explicação de como o absolutismo iniciou dizendo que,

aos poucos, no lugar dos feudos isolados surgiram na Europa reinos centralizados que se organizaram em Estados Nacionais. Apoiados pelos burgueses (banqueiros e comerciantes), os reis tomavam medidas que favoreciam suas atividades econômicas. Em troca, os burgueses pagavam os impostos que permitiam aos reis montar exércitos permanentes e fieis. Os nobres e o clero, por sua vez perderam poder e foram, aos poucos, ficando sob a autoridade real (RODRIGUES, 2009, p. 218).



Já no livro didático de Alfredo Boulos Júnior, *História: sociedade e cidadania*, não há referências de como ou quando o absolutismo surgiu. Ele apenas traz um pequeno resumo com o título de ‘O absolutismo’, o que nos remete a ideia de que ali ele irá explicar ou definir o que é o absolutismo. O tema absolutismo está inserido no capítulo 7- Fortalecimento do poder dos reis. Ao final da unidade, são apresentados alguns livros, sites e filmes para melhor apresentação dos conteúdos. Mas a frente na seção projetos de trabalho interdisciplinar é sugerido um texto com orientações de como confeccionar um projeto interdisciplinar. Também são expostos os objetivos de cada unidade e apresentado textos de apoio específico para o professor, além de sugestões de atividades por unidade.

O autor faz uso da linha do tempo com referências factuais em alguns capítulos. O texto é entremeado por mapas e ilustrações que são comentadas ao final do livro na seção a imagem como fonte.

É de certa forma, interessante e muito relativo o termo, evoluíram, que ele aplica para a transição feudalismo/absolutismo, quando ele diz que “algumas monarquias europeias, como a da França, evoluíram para o absolutismo” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 123). Ele segue com o resumo dizendo que o absolutismo é um

regime político em que o rei tem poder de decretar leis, fazer justiça, criar e cobrar impostos. No regime absolutista, o rei estava a cima da nobreza e da burguesia, colocando-se como mediador (árbitro) dos interesses desses dois grupos rivais. O rei equilibrava-se, procurando contentar tanto a burguesia como a nobreza (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 123).

Podemos observar neste pequeno resumo a superficialidade das informações no que diz respeito ao rei estar como mediador entre a nobreza e a burguesia. Mediador de que, de quais interesses? Os grupos eram rivais, por quê? Contentar a burguesia e a nobreza como? Por que esses grupos tinham tanta importância a ponto de o rei dedicar parte do seu tempo a eles? Ao menos uma destas questões (contentar a burguesia e a nobreza como?) ele responde ao esclarecer que o rei,

para atrair a nobreza, adotou a política de “distribuição de favores”: distribuía pensões, presentes e empregos bem remunerados a condes, duques e barões. E, na sua corte, no Palácio de Versalhes, sua residência oficial, abrigava e sustentava milhares de outros nobres. Para obter apoio da burguesia, favoreceu-a por meio de seu ministro Jean B. Colbert, incentivando as exportações, concedendo prêmios em dinheiro e ajuda



financeira a manufaturas francesas e isentando-as de impostos. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p.124).

E podemos observar que na explicação de como o rei absolutista agradava a burguesia e a nobreza, Boulos Júnior está se referindo ao período específico em que o rei era Luís XIV, pois Colbert era ministro do mesmo. Sendo que este equilíbrio entre burguesia e nobreza veio sendo administrado desde o início pelos reis anteriores, pois

a luta entre as classes sociais foi o traço essencial do fortalecimento do poder real. O próprio rei instigou essa luta para sobrepor-se a ela. Protegeu o burguês, deu-lhe monopólios comerciais e indústrias, arrendou-lhe os impostos, favoreceu-o na concorrência comercial contra os nobres e contra a igreja. Também protegeu as corporações dos artesãos contra os empresários capitalistas, assegurando seus direitos, e defendeu os artesãos e os comerciantes contra o proletariado. A burguesia foi nobilitada, integrando-se, pelo casamento, com a velha nobreza. Os nobres tinham nível de vida elevado: faziam muitas despesas com o vestuário, habitação, bailes, nisso consumindo suas rendas, já diminuídas pela inflação. Para se manterem foram obrigados a aproximar-se do rei, de quem receberam os governos das províncias, postos de comendo no exército (a guerra foi um meio de dar-lhes condições de subsistência) e pensões para seus filhos. O nobre que vivia na corte dependia economicamente do rei – só recorrendo a ele poderia opor-se aos burgueses. (ARRUDA, 1974, p. 62).

Desta forma “o rei se equilibrou sobre as duas classes sociais mais importantes...” (ARRUDA, 1974, p. 62), aumentando seu poder por meio da manipulação destas classes.

Entretanto, Joelma Ester também destaca os favores que o rei dispõe para com os nobres. Dizendo que a nobreza vivia ao redor do rei sempre dispostos a lisonjeá-lo em troca de favores e de uma vida luxuosa. Ela ainda comenta que “o rei distraia a nobreza a nobreza cortesã com jogos, caçadas, banquetes, bailes e espetáculos teatrais. Era uma forma de controlá-los, tirando-lhes a força política e militar e evitando contestações e rivalidades que ameaçassem o poder real” (RODRIGUES, 2009, p. 218).

Assim, os livros analisados trazem uma visão de que o absolutismo seria o rei como ponto de equilíbrio sobre a burguesia e a nobreza. Algumas questões fundamentais como criação de impostos, exército, decretos de leis, são tratadas de maneira muito superficial de modo que estas seriam fundamentais para se entender como surgiram e se organizaram os primeiros estados nacionais. E soma a maior parte do texto deixa o aluno limitado ao factual e não o remete ao senso crítico.



Dessa forma, este artigo vislumbrou compreender como está sendo incorporada nas escolas, a discussão acerca dos Estados Absolutistas, através da análise dos livros didáticos de 7º ano dos autores Joelza Ester Domingues e Alfredo Boulos Júnior.

Os livros analisados deram ênfase aos casos clássicos como Espanha, Inglaterra e França. O material iconográfico são deficitários. Apesar de possuir diversos mapas, figuras, cartas pessoais, etc. O texto não consegue criar nexos e discussões entre o texto e as fontes. Assim não é possível localizar no texto referido ao absolutismo, qualquer tentativa de incorporar novas tendências historiográficas ao tema, formando um aluno que se sentirá não pertencente ao seu próprio estado, pois não consegue enxergar-se como agente transformador do seu espaço. Os livros enfatizam datas e linhas temporais, não tratando os fatos como um processo contínuo de transformação, e sim tratando o absolutismo de maneira tradicional, preso aos fatos.

Portanto, apesar de ter como princípio metodológico, a formação de cidadãos críticos, manter essa concepção de estado tradicional não permite ao aluno fazer crítica ao texto, pois o mesmo não abre lacunas para críticas por parte dos discentes, já que o Estado aparece como algo sobreposto a sociedade, e as autoridades absolutistas, os reis, são os agentes condutores das leis.

Conclusão

Vejo como alternativa bem interessante para o aluno no estudo do Absolutismo e mesmo de outras matérias, abordar temas atuais fazendo uma ‘ligação’ dos fatos passados para melhor entender o presente. Dessa forma, sequências deixam de ser obrigatórias e os professores têm liberdade de julgamento com os alunos, de escolher temas e adapta-los a realidade dos alunos, tornando assim o estudo dinâmico e interessante para a classe. “O ponto de chegada seria a problemática inicial que uma vez satisfeita deverá gerar condições de novas indagações. O limite continua sendo a realidade social que deve ser cada vez mais clarificada, compreendida e assumida” (NADAI, Elza, 1986, p. 101). É o passado que detêm as informações que poderemos utilizar para melhor administrar o presente. Nas palavras de Rüsen,

História como processo que se desenrola no passado, tem sentido quando é importante e significativa para se entender e para se lidar com circunstâncias de vida contemporâneas. Em geral, essa importância consiste no fato de que o passado oferece a experiência de que se necessita para orientar-se no presente e para desenvolver uma sólida perspectiva de futuro.



Essa experiência faz sentido quando pode ser utilizada para a configuração da própria vida (RÜSEN, 2001, p. 10).

Ao apresentar a história como fonte de experiências para melhor entender o presente, podemos “explorar, ou de forma mais extensiva ou de forma intensiva noutros contextos, um conjunto de ideias de segunda ordem e substantivas...” (BARCA, 2009, p. 71) Como, por exemplo, governo absolutista/governo democrático, manipulação política para o fortalecimento real/manipulação política para obtenção de votos, etc. As possibilidades de ideias substantivas são imensas e tornam o estudo dinâmico e interessante. Ainda dentro das possibilidades de ideias, Isabel Barca indica:

a) Narrativas contemporâneas e outras (estudos com amostras representativas), b) Tipos variados de Evidências – patrimônio, museu, artefatos arqueológicos... c) Interculturalidade e Consciência histórica – potencialidades de diálogo entre os dois quadros conceptuais, no plano da educação histórica e social. d) Relação da Avaliação escolar dos alunos com os níveis propostos nos modelos de Progressão Conceptual em História (BARCA, 2009, p. 71).

Na tentativa de tornar o ensino de História mais agradável, objetivo em suas informações a respeito da história e conscientizar o aluno de se lugar nos acontecimentos, mudanças, muitos são os investimento em novas metodologias de ensino-aprendizagem em um processo de longa duração. Nessa direção, ao final dessa análise, tenho certeza que este é o caminho certo e que futuramente colheremos excelentes frutos advindos de tanto esforço e trabalho árduo.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. **Linhagem do Estado Absolutista**. 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense. 1998.

ARRUDA, José Jobson de Andrade, 1942- História Moderna e Contemporânea. São Paulo, Ática, 1974.

BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica / organizadoras Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BERGAMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Vol. 9, nº 19, pp. 29-42, São Paulo, set 89/fev 90.

BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2010.



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania.**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 5 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasil: MEC/SEF, 1998.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história: revisão urgente.** São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo.** Vol. 2, nº 21, pp. 17-32, Rio de Janeiro, abril de 2007.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. **Revista Brasileira de História.** vol. 28, nº.55, São Paulo, Jan./June, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100008&script=sci_arttext, acesso em 20/05/2010, às 21:30.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. [online]

Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. A canção brasileira na sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas. **Revista Aedos.** n. 11, vol. 4, nº 11, Porto Alegre, set. 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História:** livro didático e o ensino no Brasil (1970-1990) Bauru/SP: Edusc, 2004.

NADAI, Elza. A Escola pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o Ensino temático. **Revista Brasileira de História.** vol.6, nº.11, pp. 99-116. São Paulo, set 1985/fev 1986.

RAMOS, Márcia. E. A “alma do negócio” o Ensino de Qualidade Total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista História hoje,** São Paulo, nº 2, 2003.

RODRIGUES, Joelma Ester Domingues. **História em documento:** imagem e texto., 7º ano. São paulo: FTD, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** Teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001a.

Recebido em Julho de 2013

Aprovado em Agosto de 2013