

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**A permanente “Idade das Trevas”:**

Uma análise dos “povos bárbaros” nos livros didáticos de História

Porto Alegre

2014

Anderson Bier Saldanha

**A permanente “Idade das Trevas”:**

Uma análise dos “povos bárbaros” nos livros didáticos de História

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Igor Salomão Teixeira

Porto Alegre

2014

Anderson Bier Saldanha

**A permanente “Idade das Trevas”:**

Uma análise dos “povos bárbaros” nos livros didáticos de História

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

---

Igor Salomão Teixeira – Orientador (UFRGS)

---

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

---

José Rivair Macedo (UFRGS)

Porto Alegre

2014

## RESUMO

Esta pesquisa trata das representações dos “povos bárbaros” nos livros didáticos de História do Ensino Médio brasileiro. Tendo em vista as pesquisas acadêmicas mais recentes sobre o assunto, os preconceitos sobre o medieval e “povos bárbaros” já foram desmitificados, porém no âmbito da escola básica ainda se verifica a reprodução de uma série de estereótipos. Além disso, os francos recebem um destaque maior em detrimento dos demais “povos bárbaros”. O trabalho organiza-se em três capítulos, cujo primeiro aborda o Ensino de História e o objeto livro didático, como este se constitui e quais as políticas envolvidas neste processo. O segundo capítulo tem como foco a representação dos “povos bárbaros” nos livros didáticos e alguns apontamentos sobre o ensino da Idade Média na escola básica. O último capítulo deste trabalho mostra a maneira como os francos são representados nos manuais escolares e o motivo do destaque atribuído exclusivamente a eles. O que pode-se constatar é a influência ainda grande da historiografia francesa no Brasil, bem como o predomínio da abordagem positivista da história no âmbito escolar. Assim, a pesquisa feita sugere a “descolonização” do Ensino de História e a inclusão do conteúdo acerca da Península Ibérica medieval, pois essa se mostra mais relevante às necessidades nacionais.

**Palavras-chave:** Ensino de História, livro didático, Idade Média, povos bárbaros, francos.

## ABSTRACT

This research deals with the representations of the "barbarians" in the History textbooks of the Brazilian's High School. The prejudices on the Middle Ages and the "barbarians" were already demystified on the latest academics works, but in basic school there is still a reproduction of a series of stereotypes. Furthermore, the Franks receive greater prominence over others "barbarians". This work is organized in three chapter, which the first treats with History Teaching and the textbook as an object, its nature and what policies are involved on that process. The second chapter focuses on the representation of the "barbarians" in textbooks and some issues about Middle Ages teaching at school sphere. The last chapter of this work shows how the Franks are represented in textbooks and the reason of the highlight attributed exclusively to them. Moreover, what can be seen is the still strong influence of French historiography in Brazil, as well as the dominance of positivist approach to history in schools. Thus, the prospect suggests the "decolonization" of the History Teaching and the inclusion of contents about medieval Iberian Peninsula, as this proves more relevance to national needs.

**Keywords:** History Teaching, textbook, Middle Ages, barbarians, Franks.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus maiores agradecimentos são destinados à minha família, pois sem o seu incentivo e suporte não seria possível esta conquista. Principalmente aos meus pais, Christina e Marcos, pois apesar de diversas dificuldades enfrentadas nos últimos anos, fizeram o impossível para manter meus estudos.

Agradeço também a todos meus amigos – não há como citar todos, mas em particular à “turma de CN”: Rodrigo, Pedro, Guilherme, Thiago, Fernando e Rubio – pela paciência, apoio, e os momentos de descontração proporcionados ao longo dos anos.

Aos professores do curso por auxiliarem na minha formação e aos colegas, em especial às colegas da /10, hoje minhas grandes amigas, e que tornaram esses anos de graduação extraordinários. Especificamente agradeço à Bruna, colega, melhor amiga e companheira, por estar sempre ao meu lado, auxiliando minha formação e tornando minha vida ainda mais completa.

Ao meu orientador, Igor Salomão Teixeira, que teve uma paciência enorme e uma disposição sem igual para me auxiliar e criticar, e sem ele este trabalho não se concretizaria. Aos membros da banca, Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira e Prof. Dr. José Rivair Macedo, pela leitura e avaliação deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b> .....	8
<b>2 Fronteiras do Ensino</b> .....	13
2.1 Introdução.....	13
2.2 Revisão bibliográfica.....	13
2.3 Políticas Públicas.....	18
2.3.1 CNLD.....	19
2.3.2 PNLD.....	20
2.4 Sujeitos envolvidos.....	22
<b>3 A (des)identidade “bárbara”</b> .....	26
3.1 Introdução.....	26
3.2 Revisão bibliográfica.....	26
3.3 Os “bárbaros” nos livros didáticos.....	28
<b>4 Sob uma Bastilha itinerante</b> .....	40
4.1 Introdução.....	40
4.2 Os francos nos livros didáticos.....	41
<b>5 Conclusão</b> .....	52
<b>6 Referências</b> .....	56
6.1 Livros didáticos.....	61
<b>7 Anexos</b> .....	62
7.1 Anexo 1.....	62
7.2 Anexo 2.....	64
7.3 Anexo 3.....	66
7.4 Anexo 4.....	68
7.5 Anexo 5.....	70
7.6 Anexo 6.....	72
7.7 Anexo 7.....	73
7.8 Anexo 8.....	75
7.9 Anexo 9.....	77

## 1 INTRODUÇÃO

Alvo de diversas discussões, o livro didático tem sido tratado ora como ferramenta essencial para a prática docente, ora como protagonista das mazelas do ensino público brasileiro. Há professores que abominam o uso dos manuais em sala de aula, por outro lado há aqueles que o idolatram, pois seu uso presta um serviço primordial na rotina conturbada. Além do público docente, a comunidade, em geral, também se apega aos manuais, considerando-o como referencial básico para o estudo e aprendizagem (BITTENCOURT, 2013, p. 71).

Tendo em vista esta problemática, procurei elucidar alguns aspectos presentes nos manuais escolares. O objetivo é compreender a maneira na qual os manuais podem atuar no ensino de História. Foi feita uma pesquisa bibliográfica especializada e a isso foram somadas as experiências vividas em sala de aula na prática docente.

Sendo o livro didático aqui analisado pertencente a disciplina de História, não se pode deixar de considerar as conjunturas e contexto no qual este foi e ainda é produzido. Dessa forma, é necessário debruçar-se sobre a natureza do objeto, os sujeitos envolvidos em sua produção, divulgação e uso. Quanto a esse ponto, de que maneira os manuais são apropriados pelos professores e pelos alunos? Devido a amplitude dos conteúdos abordados em um livro didático de história não seria possível uma análise, em um Trabalho de Conclusão de Curso, de cada um dos temas. O presente trabalho tem como foco analisar as informações contidas nos livros didáticos de História do Ensino Médio brasileiro com relação aos povos “bárbaros”.

Com base em trabalhos acadêmicos pode-se notar um grande avanço nas pesquisas acadêmicas. Uma das premissas e finalidades dessas pesquisas é de desmitificar o preconceito de uma Idade das Trevas. Contudo, vale perguntar: os resultados de pesquisas com esses objetivos estão presentes de forma satisfatória no ensino básico? Além do preconceito em relação à Idade Média, diversas pesquisas brasileiras apontam para outras possibilidades de estudo da Idade Média, como conhecimentos acerca da Península Ibérica – a qual tem ligação de suma importância para a História nacional e mostra-se praticamente nula no âmbito do ensino básico. Tais propostas questionam a importância destinada ao estudo de outras regiões no medievo.

Propõe-se, então, um levantamento e análise sobre como os “povos bárbaros” são representados nos manuais da escola básica, com o intuito de apontar uma série de preconceitos e rótulos ainda existentes, ou seja, uma discrepância em relação as pesquisas



acadêmicas. Além dessa falta de sintonia entre o conhecimento escolar e o acadêmico, a forma na qual o conteúdo é apresentado nos livros didáticos também é objeto nesta análise. A partir de uma observação prévia, pode-se notar a importância dedicada a certos povos em detrimento dos outros. Por exemplo, a divisão dos capítulos nos quais os Francos possuem de três a quatro páginas, enquanto o restante dos “povos bárbaros” – Alamanos, Anglos, Saxões, Ostrogodos, Vândalos, Visigodos etc – são aglomerados e generalizados em poucos parágrafos.

Como o livro didático, em sua essência pedagógica, não é constituído apenas de textos escritos, mas também de um aparato narrativo calcado em imagens, essas estão inseridas no foco de análise aqui proposto. Quais são as ilustrações presentes nos manuais a cerca dos “povos bárbaros”? A partir das imagens o aluno tem a possibilidade de romper ou reforçar a visão prévia/preconceituosa sobre esses povos? As imagens estão problematizadas e/ou contextualizadas?

A partir do que foi apresentado, então, o recorte espacial e cronológico desta pesquisa está centrado na forma como as relações entre a Europa Ocidental, leia-se, o Império Romano, em decadência ou em crise, com os invasores germânicos. Não serão ignoradas as regiões das quais estes povos provém. Muitas vezes presentes nos manuais escolares, os mapas das migrações tornam-se meramente ilustrativos, pois não são problematizados nos textos, nem sequer, muitas vezes, citados. Cronologicamente este trabalho terá como foco o período compreendido entre os séc. III e X, que diz respeito às primeiras incursões “bárbaras” e a queda do Império Franco, respectivamente<sup>1</sup>.

A partir dos elementos citados, este trabalho tem o intuito de responder o seguinte problema: em que medida o reino Franco merece um destaque tão diferenciado frente aos demais povos? Há problematização, nos manuais, do uso da expressão “povos bárbaros”? É possível perceber o uso de trabalhos específicos e atualizados sobre a abordagem desse período/questão nos manuais didáticos?

A metodologia usada para a análise das fontes deu-se pelo uso de fichamentos<sup>2</sup>, contendo os seguintes itens: Título do livro/coleção na qual ele se insere, volume da publicação, autor<sup>3</sup> e ano de publicação, aprovado ou não pelo PNLD<sup>4</sup> e de qual ano, quantos

<sup>1</sup> Esta cronologia, junto aos marcos delimitadores, foi escolhida a partir de uma análise prévia dos manuais didáticos, os quais apresentam tal periodização.

<sup>2</sup> Exemplo da ficha consta em anexo.

<sup>3</sup> Serão levadas em consideração também uma série de informações sobre os autores. Qual sua formação, especialização, área de atuação e outras obras publicadas pelos mesmos.

<sup>4</sup> Programa Nacional do Livro Didático. Tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das

capítulos a obra inteira possui e quantos desses são destinados ao medievo.

A partir disso, a pesquisa irá focar-se nos capítulos sobre a Idade Média que tratam dos “povos bárbaros”. Primeiramente analisa-se se o conteúdo é satisfatoriamente abordado, levando em consideração dois aspectos: por um lado as pesquisas acadêmicas já realizadas e os avanços/descobertas feitas acerca do tema; por outro lado, o tempo médio efetivo de horas/aula a disposição do professor da escola básica para tratar o assunto em questão<sup>5</sup>. Após isso, deverá ser analisado a parte conceitual do conteúdo, ou seja, se dentro dos capítulos há uma preocupação de explicar os conceitos históricos apresentados pelo mesmo. Também será levado em consideração se a obra possui alguma citação ou trechos de especialistas sobre o assunto, se há uso de documentos e/ou imagens e se há uma problematização dos mesmos. Por se tratar de uma obra didática, também serão considerados exercícios de reflexão e/ou sugestões de leituras para um maior aprofundamento da temática.

Nesta análise, a pesquisa está calcada na problemática das representações dos povos “bárbaros” e na importância reservada apenas para o reino Franco.

Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, na obra *Possíveis Passados*, utilizam o conceito foucaultiano de dispositivo para analisar as representações sobre o medievo nos livros didáticos. Um dispositivo encerra um determinado conjunto de formas de dizer e de fazer, circunscritas em uma época e espaço definidos, numa dada sociedade (PEREIRA; GIACOMONI, 2008). Logo, este conjunto pode ser entendido como uma máquina que estabelece o que pode ser dito e pensado, pois um dispositivo consiste de poder que institui verdades. Segundo os autores, para Foucault, o dispositivo é um tipo de formação das relações de poder, de saber, de subjetivação. Neste sentido, os livros didáticos de História, mesmo sem propor explicitamente exercícios reflexivos, sugerem ao discente modos de olhar para o outro, e consequentemente para si mesmos. Por conseguinte, os autores propõem o uso de um dispositivo de medievalidade para analisar, perceber e demonstrar as representações do medievo nos manuais escolares.

Nesta pesquisa, será levada em consideração esta metodologia de análise proposta por

---

coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (Informações disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article))

<sup>5</sup> Dias letivos: 200. Carga horária:  $200/7 = 28$  semanas em média. Duas horas/aula por semana =  $(28 \times 2) = 56$  horas/aula. Cada hora/aula = 50min., o que corresponde efetivamente a 35-40 min. de aula. Logo, não mais que 1h e 30min. de horas/aula por semana, para dar conta de um vasto conteúdo.

Pereira e Giacomoni. Contudo, levando-se em consideração que serão tratadas as representações dos povos “bárbaros” no ensino de História, dever-se-á dispor de uma outra ferramenta teórica: o conceito de representação. Para isso, o uso de considerações elaboradas por Roger Chartier se faz oportuno. Para este autor, as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, delimitações e divisões. Tais esquemas criam figuras das quais dão sentido ao presente. Esses códigos e padrões são compartilhados e, muitas vezes, naturalizados. Porém são historicamente construídos, ou seja, determinados por relações de poder, conflitos de interesses de grupos sociais, podendo, então, mudar de sentido. (CHARTIER, 1991).

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, são abordadas questões gerais sobre o ensino de História na escola básica, sua função, dificuldades, possibilidades e uma discussão bibliográfica acerca do tema. Após isso, o foco será o livro didático como objeto, seus usos e apropriações em sala de aula, seus agentes formadores e suas especificidades, bem como uma revisão de bibliografia do tema.

No capítulo seguinte, o foco é o ensino de História Medieval. Primeiramente uma revisão bibliográfica sobre o assunto seguida da análise sobre a representação dos “povos bárbaros” presentes nos livros didáticos de História. Como são representados? Quais as informações sobre eles? Qual o olhar dado a eles pelos manuais? Por que são apresentados em conjunto, dando a entender que fazem parte de uma cultura/sociedade única?

No terceiro e último capítulo, o foco é o Reino Franco. Este será tratado separadamente, pois é desta maneira que são organizados nos manuais escolares. Logo, vale perguntar por que eles estão separados dos demais? Quais as possíveis razões para esta separação? O que pode um ensino de História baseado nessa perspectiva? Quais são as alternativas a essa visão, tendo em vista um melhor ensino para a realidade brasileira?

Como afirmado anteriormente, a seleção de materiais didáticos foi restrita a livros destinados apenas ao Ensino Médio. O trabalho está baseado na análise dos seguintes livros:

- História: das cavernas ao Terceiro Milênio, 2ª edição, 2002. Autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braik;
- História, 1ª edição, 2005, 1ª impressão 2008, aprovado pelo PNLD de 2009/2010/2011. Autores: Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi;
- História Global: Brasil e Geral, 8ª edição, 2005, 9ª triagem, 2009, aprovado pelo PNLD de 2009/2010/2011. Autor: Gilberto Cotrim;

- História, 1ª edição, 2010, aprovado pelo PNLD de 2012/2013/2014. Autores: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos;
- História, 1ª edição, 2013, aprovado para o PNLD de 2015. Autora: Divalte Garcia Figueira;
- História, 1ª edição, 2013, aprovado para o PNLD de 2015. Autor: José Geraldo Vinci de Moraes;
- História – Caminhos do Homem, 2ª edição, 2013, aprovado para o PNLD de 2015. Autores: Adhemar Marques e Flávio Berutti.
- História: Cultura e Sociedade – memória das origens, 2ª edição, 2013, aprovado para o PNLD de 2015. Autores: Jean Moreno e Sandro Vieira;
- História: das cavernas ao terceiro milênio, 3ª edição, 2013, aprovado para o PNLD de 2015. Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Os livros didáticos constituem um discurso próprio, produzem memórias, recortam, inserem, excluem e enfatizam certos conteúdos. Por ser o suporte mais utilizado nas escolas brasileiras, muitas vezes tornam-se detentores de todas as etapas da prática pedagógica, desde o plano de aula aos exercícios e trabalhos finais. Deste modo, o presente trabalho tem o intuito de verificar quais visões e discursos são justificados e validados pelos manuais escolares sobre os “povos bárbaros”.

## 2 FRONTEIRAS DO ENSINO

### 2.1 INTRODUÇÃO

As representações do passado e de seus recortes consistem em um processo constante de mudança. Conforme Leandro Karnal define, a História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável. Portanto, se o trabalho do historiador não é definitivo e incontestável, o exercício pedagógico da História tampouco. Ensinar História pressupõe, deste modo, um devir condicionado por duas variáveis permanentes: o objeto em si e sua ação pedagógica. (KARNAL, 2013, p.8)

Por outro lado, a difusão de novas tecnologias trouxe certa desconfiança em relação a eficácia dos livros – didáticos ou não – e, de certo modo, da utilidade dos professores como agentes de ensino (PINSKY, 2013, p.17). Logo, o conhecimento em sala de aula é substituído por enormes quantidades de informações esparsas e as novas tecnologias não são usadas para complementar os livros, mas sim para tomar o seu lugar. Contudo, no sentido metodológico e pedagógico, uma aula pode ser dinâmica usando apenas giz, professor e aluno. Da mesma maneira que poderá ser extremamente conservadora e ultrapassada utilizando um vasto aparelho tecnológico. Esta confusão entre informação e conhecimento tem sido um dos grandes problemas da vivência escolar, porém é justamente neste ponto que se faz necessário o papel de um bom professor de História.

Neste sentido, as variáveis presentes no ensino de História somam-se ao desafio do uso do livro didático. Mesmo que novas tecnologias sejam utilizadas de diversas maneiras nas escolas nacionais, o padrão – devido à precariedade do sistema – continua sendo o livro didático, talvez, o recurso principal, e muitas vezes o único.

### 2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, no artigo *O que pode o ensino de História?*, discutem a utilização de fontes históricas em sala de aula. Os autores trabalham com a problemática de como a história ensinada pode ser inserida no movimento de crítica ao documento, ou seja, analisam e propõem alternativas pedagógicas nas quais o documento possa ser inserido no cotidiano escolar. Assim, fontes usadas por historiadores passam a fazer parte da realidade do aluno, abrindo um novo horizonte para o ensino de História. Mesmo que os alunos

não se tornem historiadores – e a proposta do trabalho não constitui esta ideia – a experiência documental proporciona um conhecimento novo e uma melhor compreensão crítica do mundo em que o aluno está inserido. No entanto, os autores alertam que o uso de fontes históricas no ensino básico deve romper com a ideia de prova que o documento passa para o aluno, assumindo então um novo papel para mostrar a complexidade da construção do conhecimento histórico.

Circe Bittencourt em *Livros didáticos entre textos e imagens*, analisa os livros didáticos através de suas ilustrações. A reflexão feita pela autora impõe-se como uma questão importante no ensino de História devido ao papel desempenhado pelas imagens no processo pedagógico. Essas imagens sugerem indagações e constroem sentidos e discursos, e, por essa razão a autora trabalha com algumas questões: Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? Elas complementam os textos ou servem apenas como ilustrações, as quais visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens estudantes? Para responder a essas perguntas a autora traça inicialmente uma discussão sobre a natureza do objeto livro didático e o papel que este desempenha no cotidiano escolar, e, por fim, exemplifica algumas gravuras e possibilidades de usos.

Maria Inês Scupira Stamatto no artigo *Livros Didáticos de História: o passado sempre presente*, trata da relação entre a disciplina escolar e o livro didático de História. A autora parte do princípio que uma análise satisfatória do ensino de História pressupõe uma consideração das teorias e metodologias historiográficas, bem como as concepções pedagógicas de determinada época. Com isso, a autora aborda as reformas educacionais que estabeleceram a matéria História como disciplina escolar e as alterações presentes nos manuais desta. Para isso, analisa os Programas Nacionais dos Livros Didáticos nos últimos quinze anos, concluindo uma tendência presente nas coleções: a educação histórica. Mesmo que as reformas dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a disciplina de História sugiram uma abordagem mais conceitual, dinâmica e problematizada, o padrão nos manuais ainda apresenta uma História factual e conteudista.

O artigo *A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD*, Yara Cristina Alvim investiga o processo de avaliação dos livros didáticos de História executado pelos PNLDs, com foco no trabalho dos pareceristas. A partir do lugar social e político de cada parecerista, a autora discute a relação dialógica que estes estabelecem com os professores. A autora compara o PNLD de 2005 e 2008, elencando as singularidades de cada um e as diferentes estratégias de diálogos propostos. Apesar do curto intervalo de tempo entre os dois programas e uma homogeneidade

dos critérios avaliativos, a autora conclui que os diálogos entre pareceristas e professores mudou significativamente. Ou seja, deve-se refletir sobre olhares da comissão de avaliação a partir de uma dimensão plural, que são refletidas na diversidade teórico-metodológica de coleções aprovadas e nos diversos enfoques apontados pelas comissões.

Tania Regina de Luca mostra um aspecto essencial do objeto livro didático: sua relação com o Estado. Neste trabalho, *Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas*, a autora evidencia a influência sofrida pelos manuais por parte das ações governamentais, iniciando com o séc. XIX e finalizando com o PNLD atual, pode-se perceber a utilização de certas ideologias nos manuais escolares e como estes são pensados para a educação básica. Sua tese de quadrilátero (escritor-livro-leitor-Estado) contrapõe a proposta de tripé (escritor-livro-leitor) feita por Antonio Cândido em *Formação da literatura brasileira (1959)* e ajuda a entender melhor este objeto complexo que é o livro didático.

Ana Maria Monteiro trabalha com a influência exercida pelos livros didáticos sobre a ação dos professores no ensino, em *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história..* Para isso a autora discorre sobre os conteúdos e matrizes disciplinares presentes nos livros, utilizando também as políticas educacionais envolvidas no processo de escrita, avaliação e distribuição dos mesmos. Monteiro conclui que a incorporação das diretrizes dos PCNs foi quase nula e que a referência principal continua sendo os programas e exames vestibulares. A discussão apresentada contribui para a compreensão do papel do livro didático nas políticas educacionais, de forma a superar as análises superficiais e dicotômicas, cujo debate se encerra em superdimensionar a ação regulatória do Estado ou supervalorizar a instituição escolar como espaço de resistência (MONTEIRO, 2009, p.199).

Helenice Aparecida Bastos Rocha no artigo *Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos*, foca o contexto entre a produção e a recepção do ensino de História em que se faz uso do livro didático. Nesta análise, entende-se o livro didático como objeto cultural complexo, o qual vem se transformando conforme a demanda colocada por leitores diversos. Os professores são tomados aqui como leitores, porém diferenciados em sua ação de usá-los de acordo com suas concepções metodológicas e possibilidades estruturais. A autora narra duas experiências em escolas e com professores diferentes para exemplificar as possibilidades de uso e as formas de recepção por parte dos alunos sobre o conteúdo histórico.

Em *Ensina a escrever no âmbito do livro didático de história*, Maria Lima trata da escrita e seu papel no processo de desenvolvimento escolar, assim como da consciência histórica. A autora aborda os conceitos de escrita e de consciência histórica, examina as características envolvidas na aprendizagem da língua escrita e suas potencialidades para o ensino de His-

tória. Por fim, apresenta algumas considerações sobre as possibilidades de uma educação advinda da relação e integração entre ensino de língua escrita e História, as quais precisam ainda serem incorporadas nos livros didáticos da disciplina.

Carmen Teresa Gabriel no trabalho *“Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica*, entende o livro didático simultaneamente como fonte e como artefato cultural produzido em condições específicas. O artigo procura evidenciar alguns processos de recontextualização e hibridização de discursos históricos e pedagógicos presentes nos manuais escolares, salientando o jogo de disputa política e epistemológica marcada nos textos. A autora discute o trabalho com documentos históricos em sala de aula, a partir de alguns fragmentos de discursos presentes em uma coleção didática aprovada pelo PNLD, com o intuito de identificar as tensões e disputas políticas e ideológicas.

O artigo *Relações entre imagens e textos no ensino de História*, de Edlene Oliveira Silva, aborda o trabalho com imagens, mostrando que essas equivalem-se e complementam os documentos históricos, pois textos engendram figuras e as imagens transmitem textos. Cabe, então, ao professor de História uma análise destes discursos, trabalhando com os alunos os significados e suas pretensões sociais e políticas. Principalmente no âmbito do livro didático, onde diversas imagens ilustram as páginas e nem sempre são problematizadas nos textos.

Júlia Silveira Matos analisa a trajetória das políticas nacionais voltadas para a avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos no artigo *O Ensino de História e as Políticas Governamentais para a distribuição dos Livros Didáticos*. A autora separa em três grandes momentos: no séc. XIX com a criação da Comissão de Instrução Pública, cuja responsabilidade era elaborar projetos de lei para a melhoria da organização pedagógica para a escola primária. O segundo momento, já no séc. XX, foi marcado por três comissões: a Comissão Nacional do Livro Infantil em 1936, Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938 e a Comissão Nacional do Livro Didático no mesmo ano. As três comissões foram criadas na gestão do Ministro Gustavo Capanema, no contexto do Estado Novo. O último momento foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático em 1985. Além da trajetória, a autora analisa o papel histórico de cada comissão no sistema educacional brasileiro.

Matos também trabalha com a escolha dos livros a partir do PNLD. Neste artigo, *Os livros Didáticos como Produtos para o Ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD*, a autora usa o PNLD de 2012 como documento, e discute como a escolha dos livros didáticos é feita pelos professores, a partir dos manuais distribuídos. Nesse sentido, são trazidos alguns elementos essenciais para este diálogo, como o objeto livro em



seu sentido comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional e seus avaliadores como sujeitos políticos e seus lugares sociais.

Marco Antônio Silva, em *A Fetichização do Livro Didático no Brasil*, discute a polêmica existente sobre a qualidade dos livros didáticos e sua veiculação na imprensa, que nos últimos anos demonstrou uma supervalorização desse instrumento didático/pedagógico. O autor aborda o *status* alcançado pelos manuais escolares, fruto de uma trajetória histórica complexa, relevância econômica e contornos políticos e ideológicos. Essa discussão mostra a consagração do material didático e como este parece ofuscar outros problemas no âmbito escolar, como as reais condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos nas escolas brasileiras de Ensino Básico.

Helenice Rocha em outro artigo, *A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão*, aprofunda alguns aspectos relativos à discursividade presente nos textos dos livros didáticos de História. A partir de uma análise de uma coleção aprovada pelo PNLD 2011, a autora discute a manutenção, ou não, da unidade da narrativa histórica, no que diz respeito as tomadas de posição e juízos. Para isso, na primeira parte do texto é posto em pauta aspectos do próprio PNLD e de críticas feitas a esse.

Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas discutem algumas relações entre o Estado e a escrita didática da disciplina de História no artigo *Historiografia Didática e Prescrições Estatais sobre Conteúdos Históricos em Nível Nacional (1938-2012)*. Eles examinam os critérios que interdita ou limitam os autores de livros didáticos no que diz respeito aos conteúdos históricos, disseminados por dispositivos que normatizam a produção, avaliação, circulação e uso dos manuais escolares, apontando os níveis, modos e outros graus de intervenção na historiografia didática. O foco do trabalho está na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Campanha Nacional do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), Comissão do Livro Didático e do Livro Técnico (COLTED), Programa do Livro Didático (PLID) e no PNLD.

Devido à amplitude do alcance, o livro didático, como mostrado nos parágrafos anteriores, tem sido alvo de diversas pesquisas, despertando o interesse e provocando grandes debates entre especialistas em educação. Para além da dicotomia do livro ser um bom suporte ou limitador e protagonista da precariedade do ensino escolar, pode-se concluir que este apresenta facetas diversas, possuindo, deste modo, uma natureza complexa (BITTENCOURT, 2013, p. 71). Primeiramente, deve-se ressaltar que o manual escolar é uma mercadoria, um produto do mundo editorial regido pelas leis de mercado. Sendo assim, ele sofre interferências em seu processo de constituição. Estão envolvidos nesta produção editores, autores, avaliadores e o

Estado. Deste modo, muitas vezes a forma na qual o livro deverá ser apresentado é estabelecida externamente, cerceando o trabalho dos escritores.

Em segundo lugar, o livro didático é um instrumento pedagógico já enraizado na cultura escolar. Logo, sendo este um instrumento, ele elabora as estruturas e condições do ensino para o professor, ao mesmo tempo que condiciona a forma de aprendizagem dos alunos, ou seja, como o conteúdo deve ser ensinado e aprendido. Neste aspecto, o livro também se mostra como um armazenamento de conteúdos sistematizados, elencando as propostas curriculares e técnicas pedagógicas consideradas corretas por seus atores. Portanto, o livro didático é portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2013, p.72). Assim, ainda hoje pode-se ver uma série de estereótipos e valores provenientes das elites, como por exemplo o ideal de uma sociedade branca, burguesa e civilizada.

Como bem enfatiza Circe Bittencourt,

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

Sendo assim, é necessário um olhar mais detalhado destes sujeitos e de sua conjuntura histórica, para melhor compreendermos a dimensão que o livro didático atua e exerce influência na sociedade escolar. Concebendo o livro didático como instrumento portador de ideologias estatais, cabe perguntar quais as políticas públicas envolvidas neste processo?

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Atualmente, o controle e distribuição dos livros didáticos se dá através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), porém antes deste havia outras políticas públicas para esta função. Ainda no século XIX fora criada a Comissão de Instrução Pública, encarregada da elaboração de projetos de leis que visassem a melhor organização pedagógica para as escolas públicas. Já no século XX, há a criação de três comissões, a Comissão Nacional do Livro Infantil em 1936, Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938 e a Comissão Nacional do Livro Didático no mesmo ano, todas elaboradas na gestão de Gustavo Capanema como ministro do Estado Novo (MATOS, 2012, p. 114). O PNLD seria criado apenas em 1985, em um período de transição do Estado, na qual o Governo Militar deixaria o poder e se (re)estabeleceria a democracia.

Devido a proposta deste trabalho, o foco será nas duas últimas, pois as suas políticas dizem respeito a circulação e controle dos livros didáticos.

### 2.3.1 CNLD

Dentro do processo de criação de um órgão responsável pela regulação, avaliação e autorização de livros didáticos, podemos inferir que o ensino de História foi alvo, pois é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidades de crítica social e política. Dessa forma, quando analisamos o papel da criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, buscamos perceber como essa instituição atuou como limitadora e reguladora dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, especificamente os de História e, dessa forma, contribuiu para uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro de livros didáticos (MATOS, 2012, p. 116).

A produção do livro didático não era tarefa da CNLD, mas sim sua regulação e autorização, ou seja, uma espécie de censura do que poderia ou não ser ensinado nas escolas brasileiras. Logo, mesmo sem produzir ou estabelecer um único manual para todo o território nacional, a Comissão acabou, por meio das diretrizes avaliativas, orientando os conteúdos e, de certa forma, unificando-os. Tal fenômeno ocorreu porque as editoras que queriam ter sua coleção ou volume publicado deveriam se adequar as normas e diretrizes estipuladas pela Comissão. E como ressaltado anteriormente, o livro didático é uma mercadoria, envolvendo grandes investimentos financeiros, ou seja, por fim, o lucro.

A avaliação das obras era feita por especialistas escolhidos pelo presidente da República, na época Getúlio Vargas. Após isso, divulgava-se uma lista oficial dos manuais aprovados, limitando os professores das escolas públicas a escolher uma das obras contidas nesta lista. A CNLD cuidadosamente conduziu uma política unificada para todo o país, delimitando diretrizes aos conteúdos, principalmente proibindo qualquer crítica ao governo vigente nos manuais. Este processo de censura demonstra como as diretrizes da CNLD serviram para, paulatinamente, uniformizar a produção dos livros didáticos, ditar um padrão da apresentação destes. Este padrão materializou-se na própria divisão dos conteúdos, pois ainda hoje os manuais trazem uma divisão quadripartite da história, centrada na perspectiva europeia: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea

A adoção desse modelo – já no Estado Novo – revela a intenção de regulação dos conteúdos ensinados nas escolas, não apenas com o intuito de organizar, mas também como função política e ideológica. A partir deste modelo os conteúdos históricos eram apresentados:

No caso da Idade Antiga, destaca-se a antiguidade greco-romana e seus valores culturais como base da cultura burguesa europeia. No período medieval, salienta-se a Idade Média cristã, exaltando os valores da civilização cristã. O período moderno,

(...), representa a pretensão da burguesia de completar a história, controlando, em nome da modernidade, o futuro da humanidade. A Idade Contemporânea apresenta o domínio do Ocidente sobre o mundo, através da elaboração de um quadro coerente e global do mundo. Nos séculos XIX e XX, os países industrializados, “civilizados”, tornam-se os “guias naturais da história africana, asiática ou americana” (FONSECA, 2010, p.50, *apud* MATOS, 2012, p. 117-118)

Fica claro, a partir da citação, qual o modelo a ser seguido. Através da educação, as elites burguesas, católicas e brancas tornam-se o expoente máximo de uma civilização, legitimam seu “direito” de controle político. Os países subdesenvolvidos deveriam olhar para esta visão da História e espelhar-se, pois assim alcançariam o patamar da “civilização. Quanto ao conteúdo de História do Brasil, os livros também o traziam sob uma ótica eurocêntrica. Os colonizadores europeus eram tratados com destaque no processo do desenvolvimento industrial nacional, as potências europeias eram justificadas como “civilizadoras”, diante da “barbárie” do mundo subdesenvolvido.

A CNLD foi criada pelo decreto-lei n. 1.006, cd 30 de dezembro de 1938, composto por 40 artigos. Dentre eles, estava estipulado que a partir do ano seguinte nenhum livro fora da lista oficial poderia ser utilizado nas escolas públicas nacionais. Logo, esta comissão iniciou um processo de normatização da produção e do consumo de livros didáticos no Brasil. Nesta perspectiva, a política educacional implementada pelo Estado Novo tinha por foco legitimar a visão do mesmo através do ensino. Assim, fora forjada uma nova identidade nacional, centrada na imagem do trabalhador patriótico, buscando através da educação propagar os ideais do regime vigente.

Os livros didáticos deixaram de ser uma produção secundária e tornaram-se o objeto de investimento principal das editoras, transformando-o cada vez mais em um produto comercial, subjugado as lógicas de mercado. Por conseguinte, a criação da CNLD instituiu no Brasil uma nova cultura editorial, cuja produção dos livros estará intrinsecamente ligada ao governo e as suas regras avaliativas.

### 2.3.2 PNLD

A CNLD esteve vigente até 1961, quando fora interrompida por outras políticas governamentais referentes ao Governo Militar. Contudo, tanto no Estado Novo quanto no período da Ditadura os livros didáticos foram instrumentos para propagar a ideologia governamental, continham apenas o que era do interesse dos respectivos governos. O que mudou então com a criação do Plano Nacional do Livro Didático?

O PNLD, diferentemente da CNLD, não tem como objetivo ser um instrumento de veiculação ideológica, mas sim um instrumento para garantir a qualidade do ensino público. Entretanto, mesmo com focos diferenciados sua função acabou sendo semelhante, pois ao estipular critérios avaliativos o PNLD também contribui para uma uniformização dos conteúdos dos livros didáticos (MATOS, 2012, p. 114).

O PNLD foi criado em 1985, no entanto somente começou a exercer sua ampla função de aquisição e distribuição a partir de 1995. Historicamente ele está inserido dentro da reabertura política no final da Ditadura Militar. O foco primordial dos educadores era possibilitar o uso de livros sem a ideologia autoritária do governo passado. Segunda Silva,

desde a sua instituição, em 1995, e ampliação, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vem se constituindo em uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil. Inicialmente voltado apenas para atendimento dos alunos do então 1o grau (posteriormente chamado de Ensino Fundamental), foi ampliado em 2002, passando a atender também os alunos do Ensino Médio. A aprovação em novembro de 2009 da Resolução no. 60, fez com que o programa passasse a ser política de Estado, institucionalizando-se definitivamente (SILVA, 2011, p. 01).

Logo, além de não se propor a ser um instrumento ideológico de governo, o PNLD também possui uma amplitude maior que o antigo CNLD, atendendo todos os anos da escola básica. A partir do ano de 1996 o PNLD, de fato, inicia o processo de avaliação e distribuição dos livros em todo o território nacional. Desde então, a aquisição dos manuais didáticos com verbas públicas estaria sujeita a inscrição e avaliação estipuladas pelos editais do governo.

Os critérios avaliativos têm sido aprimorados a cada novo plano. Os editais possuem duas fases, primeiro são inscritos os livros para a avaliação, cujos aprovados serão listados. A segunda fase consiste na escolha por parte dos professores, a partir da lista oficial, de quais livros utilizarão em suas aulas. Doravante, o ponto inquietante deste processo diz respeito à primeira fase, pois, conforme Matos:

(...) o que percebemos aqui é o movimento que se estabelece entre as produções, ou seja, a escrita dos livros didáticos, as editoras que inscrevem os mesmos e as diretrizes do PNLD. Afinal, dentro de um sistema longo, podemos inferir que os manuais são produzidos cuidadosamente para serem aprovados pelo programa. Nessa direção, investimentos financeiros grandes seriam desperdiçados de ambos os lados, tanto das editoras quanto do governo se não se estabelecesse um alinhamento entre os critérios apresentados pelo edital do PNLD, a produção dos livros e a publicação pelas editoras. Esse caráter do processo de avaliação dos manuais didáticos demonstra como o PNLD influi de forma profunda e direta no mercado editorial de livros didáticos no Brasil (...) (MATOS, 2012, p. 132).

Logo, o governo tornou-se o consumidor dos livros didáticos que irão ser repassados às escolas públicas. Desta forma, mesmo com um lucro menor sobre cada livro vendido ao Estado, sua aquisição é em grande escala e regular, o que ocasiona uma renda alta e estável

para as editoras. Dentro deste contexto, há um investimento na produção de livros didáticos para atender este novo mercado, com isso a aprovação ou reprovação de uma coleção traz consequências monetárias significativas para a empresa. Além da perda de dinheiro caso uma coleção seja reprovada, no mercado privado as editoras também teriam uma baixa nas vendas, pois sua reputação estaria condicionada pelo PNLD.

Portanto, é evidente o impacto que o PNLD acarreta na indústria editorial, pois desde 1996 há uma subordinação das coleções aos critérios avaliativos dos editais. Deste modo, o PNLD segue uma direção semelhante a CNLD, no sentido em que contribui significativamente para uma uniformização das produções e conteúdos contidos nos livros didáticos nacionais.

## 2.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS

A instauração de comissões de avaliação implicou não apenas o diálogo do Estado com as demandas oriundas da sociedade civil em torno da melhoria da qualidade do livro didático, mas implicou, sobretudo, o alargamento de seu controle, no sentido de regulamentar a produção através do estabelecimento de exigências mínimas de seus conteúdos. Neste sentido, embora muitas vezes reduzido à mera execução de governos, o PNLD reflete uma ação de Estado em sentido ampliado (COUTINHO, 1996), na medida em que se origina e se movimenta a partir da inter-relação de diferentes protagonistas. A instauração de um sistema de avaliação, realizada por comissões de especialistas de cada área do conhecimento, é mais um dos reflexos desta relação, na medida em que sua execução se tece por sujeitos oriundos de espaços diversos, como a academia e a escola. (ALVIM, 2009, p. 3).

Essas comissões são os principais protagonistas no processo de avaliação dos livros didáticos, pois tem a autonomia de aprovar ou não as coleções inscritas. Contudo, deve-se salientar que sua ação se dá em um contexto político determinado, para além da dimensão dos conhecimentos específicos de cada área, seus saberes estão ligados às políticas públicas, pois são escolhidos para desempenhar estas funções pelo próprio governo.

Os primeiros agentes que atuam no processo do livro didático são, então, os avaliadores. As comissões de avaliação são escolhidas pelo Ministério da Educação, e estão constituídas de especialistas de cada área do ensino básico, bem como revisores e editores. Desta maneira, as obras aprovadas constarão no PNLD, no qual apresentará resumos e uma série de notas – relativas a cada critério – dos livros didáticos. A partir disso, entram em cena os próximos atores: os professores.

A comunidade docente deverá escolher a obra de sua preferência apresentada pelo PNLD. Contudo, que diálogo é estabelecido entre os sujeitos e o objeto? O Guia de Livros Didáticos não pode ser concebido com um retrato fiel, pois há a possibilidade destes materiais revelarem percepções particulares de cada comissão,

além da dimensão do saber histórico ser um dos elementos que atravessam a avaliação dos livros didáticos, não podemos perder de vista o papel dos avaliadores enquanto porta-vozes de uma política pública, que se delinea a partir de marcos legais e educativos específicos. (ALVIM, 2009, p. 6).

Conforme Alvim, comparando os Planos de 2005 com 2008 pode-se constatar claramente a diversidade de diálogos propostos para com os professores. Por exemplo, enquanto algumas coleções apresentam resenhas com uma maior foco nas metodologias pedagógicas da obra, outras revelam mais as metodologias e teorias da História. Essas nuances demonstram a dificuldade que o professor se depara ao ter que escolher o livro de sua preferência, bem como a intenção do discurso feito pela comissão avaliadora. Logo, há entre os avaliadores e professores um diálogo ambíguo, complexo e intencional.

O planos analisados pela autora revelam outra informação: a abundância de obras conteudistas<sup>6</sup>. As obras classificadas como “visão global” somada as de “visão procedimental” resultam em menos da metade das obras classificadas como “narrativa acontecimental”. O mesmo acontece com a historiografia utilizada nas obras, sendo a Historiografia Tradicional correspondente em 54% das obras (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 134). Mesmo que as leis nacionais não obriguem os professores de História a lecionar de forma conteudista e factual, como pode-se observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a grande maioria dos livros aprovados são organizados desta maneira.

## TÍTULO II

### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

(LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais também dão liberdade para o docente na maneira que esse poderá lecionar. Doravante, pode-se notar até mesmo um certo incentivo a um ensino mais conceitual da História:

### **Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História**

#### **Representação e comunicação:**

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

<sup>6</sup> O termo conteudismo aqui diz respeito a História factual, linear, voltada para as causas e consequências, sem a preocupação de relacionar e refletir de forma mais profunda os assuntos abordados. Diferencia-se de uma História conceitual, onde há a explicação, reflexão e problematização de conceitos históricos.

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

#### **Investigação e compreensão**

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

#### **Contextualização sócio-cultural**

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
  - Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
  - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
  - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
- (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 28).

Contudo, ainda há uma predominância de manuais fortemente factuais, sem problematização e conceituação dos conteúdos históricos. Quando o docente tenta trazer para a sala de aula uma História mais conceitual, para além das barreiras factuais de causa/consequência, deverá fazer por conta própria – aqui leia-se além da pesquisa, preparar o material e arcar com os gastos deste. Tendo em vista o tempo livre que dispõe o professor e a sua renda, entende-se o porque do livro didático ainda ser o principal material em sala.

Dentro deste panorama, o livro didático dita o que e como deve ser ensinado, ao mesmo tempo que oculta e suprime o que não deve – dentro dos interesses do governo e das elites. Pois, a maior parte dos conteúdos ainda são organizados em um modelo quadripartite de história, sob uma ótica eurocêntrica, constando uma série de preconceitos e interesses de uma sociedade branca, burguesa e civilizada. Mesmo quando algum conteúdo novo é abordado (como por exemplo, História da África) o espaço reservado, muitas vezes, é mínimo e pouco reflexivo.

Entretanto, além do conteúdo presente nos livros didáticos, deve-se analisar a forma como este é usado em sala de aula. Mesmo quando os manuais abordam uma história conteudista, há a possibilidade do professor problematizá-la, conceituá-la, fazer uma reflexão mais profunda a cerca do conteúdo. Quando os livros didáticos apresentam alguns estereótipos, preconceitos ou mesmo algum conteúdo já defasado – tendo em vista as pesquisas acadêmicas



– é função do professor desconstruir e refletir sobre tais aspectos. Na verdade, é primordial que o faça.

O ensino de história, baseado numa prática em que inexistem formulações de hipóteses ou despreza diferentes interpretações, reforça características de tradições de pensamento não condizentes à postura de estranhamento e interrogação. (MEINERZ, 2012, p. 72).

Além disso, o papel do professor-autor se faz importante. Como foi visto, o PNLD, de certa forma, uniformiza os conteúdos dos livros didáticos. Porém,

Os estudantes não constroem seus saberes em relação ao conhecimento histórico somente com o adquirido nas aulas de história da escola, mas também por intermédio das variadas redes sociais que podem incluir a família, o grupo de iguais, grupos culturais, políticos, religiosos e igualmente através das mídias e das novas tecnologias de informação. Segundo Sacristán (2000), “no sentido amplo, a educação não se esgota, evidentemente, nas aulas, pois é a soma da concorrência de todos esses âmbitos socializadores (p.43)”. Isso pode gerar desconfiança e descrédito em relação ao saber construído na escola e é capaz de provocar questionamento e pressão para que as instituições de ensino retornem ao seu papel fundamental e centralizador do saber e da socialização nas sociedades contemporâneas. Estamos diante de novos cenários que produzem outras formas de relação com os saberes, distintas inserções e interações sociais, diversas formas de pensar os outros e a nós mesmos. (MEINERZ, 2012, p. 75).

Logo, cabe ao professor trazer discussões relevantes aos jovens para trabalhar junto com os conteúdos de História. Também é importante a produção própria do docente, onde ele poderá trabalhar de forma mais livre algum conceito, temática, mas dialogando diretamente com seu público discente.

### 3 A (DES)IDENTIDADE “BÁRBARA”

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Atualmente sabemos que o conceito de “Idade das Trevas” para o período medieval foi elaborado por eruditos renascentistas e, sobretudo, iluministas, para justificar uma suposta herança clássica. Esta visão preconceituosa já foi desconstruída por diversas pesquisas acadêmicas, as quais trouxeram a tona outra Idade Média. Porém, isso não quer dizer que os estereótipos tenham desaparecido, pois com o advento do cinema, literatura e jogos digitais, criou-se uma série de outros preconceitos, os quais são muito próximos da visão romântica do século XIX, além de um imaginário épico e fantasioso.

Tendo em vista que o saber acadêmico e o saber escolar possuem uma lacuna entre si, procurei analisar a maneira na qual os “povos bárbaros” têm sido representados nos livros didáticos de História, a fim de verificar se os preconceitos e estereótipos continuam ou não presentes no ensino escolar. Juntamente a este foco, procurei perceber o espaço dado àqueles povos e quais as informações presentes, qual a imagem passada pelos manuais escolares ao aluno acerca dos “bárbaros”.

#### 3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em *Os vikings e o estereótipo do bárbaro no ensino de história*, Johnni Langer trabalha com a representação dos vikings no âmbito escolar. Mesmo sem muitas informações presentes nos manuais escolares, o autor mostra como estes ainda são alvos de diversos erros históricos. Ora aparecem como guerreiros brutais, desumanizados e de aparência grotesca, ora são representados por uma visão mais romantizada, contudo sem deixar de possuir um caráter violento. Os filmes e quadrinhos a cerca do medievo contribuíram para esta visão, porém cabe ao professor de História desconstruí-la em sala de aula, principalmente quando aparecem nos livros didáticos. Além deste esteriótipo, muitos livros trazem informações sobre a mitologia nórdica atribuída aos germanos, que mesmo possuindo alguns aspectos em comuns não são iguais, inclusive sua nomenclatura.

José Rivair Macedo, no artigo *Repensando a Idade Média no ensino de História*, traça uma retrospectiva do conceito de Idade Média, desde o preconceito formulado pelos iluministas até a visão romantizada do século XIX. A partir disso mostra como os especialistas

no tema vem desconstruindo esses estereótipos, entretanto esse saber acadêmico muitas vezes não se reflete no saber escolar, onde uma série de preconceitos ainda são transmitidos. Doravante, o autor trabalha com o conceito de “descolonização da Idade Média”, cuja essência consiste em separar qual a Idade Média é estudada nas escolas – a saber: França, Inglaterra, Alemanha e Itália – e qual Idade Média seria mais relevante para o caso brasileiro, por exemplo – a saber: Península Ibérica. Desta maneira, Macedo elenca algumas possibilidades – e não as únicas – para o ensino escolar a respeito do medieval.

*Alguns Apontamentos Acerca dos Germanos nos Livros Didáticos de História no Brasil* de Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, a autora usa seis livros didáticos de História, destinados tanto ao Ensino Fundamental como ao Ensino Médio, para verificar a maneira pela qual os germanos são representados. Neste artigo a autora mostra algumas informações e imagens presentes nos manuais sobre os germanos, porém sem problematizar cada uma de forma mais profunda.

Neste TCC, assim como feito por Frazão da Silva, procurei elencar as informações presentes, criticar e problematizá-las, para sugerir um melhor trabalho com o livro em sala de aula.

Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, na obra *Possíveis Passados*, usam o conceito foucaultiano de dispositivo, que neste livro denomina-se dispositivo de medievalidade, para traçar as regularidades enunciativas e transformações na maneira como a Igreja Católica e o seu papel na sociedade medieval é representada nos livros didáticos. Além disso, outros temas como a sociedade e a cultura medieval, bem como o feudalismo, são analisados com a finalidade de perceber as generalizações e contrastes feitos nos discursos sobre os temas. Os “povos bárbaros” não são objeto de análise dos autores, por isso irei verificá-los neste TCC.

Nilton Mullet Pereira em outro trabalho, *Imagens da Idade Média na Cultura Escolar*, aborda a problemática da Idade Média construída fora do espaço acadêmico. No senso comum – devido ao cinema, literatura, arte, jogos, etc – há uma Idade Média fantasiada, repleta de cavaleiros, criaturas fantásticas, façanhas heroicas e lindas damas. Contudo, dentro da cultura escolar, circula uma visão do medieval bem mais tenebrosa, onde a peste, o atraso cultural e domínio da Igreja são os protagonistas. O autor procura mostrar o jogo que organiza os saberes e os usos destas Idades Médias na nossa sociedade, e como este constitui uma tensão no ensino escolar.

Ainda, em *Ensino de História, Medievalismo e Etnocentrismo*, Nilton Mullet Pereira busca compreender o funcionamento do dispositivo de subjetivação que produz modos de

olhar para o medievo, o qual é denominado de dispositivo de medievalidade. Este mostra o medievo como uma Idade das Trevas, berço das nações, onde os indivíduos vivem em um estado de ingenuidade e selvageria. O autor examina os discursos que têm moldado a visão desta Idade Média na nossa sociedade, mais especificamente, no âmbito da escola básica.

No artigo *Livros Didáticos e Ensino de História: a Idade Média nos manuais escolares do Ensino Fundamental*, Edlene Silva analisa as representações sobre a Idade Média presentes em alguns manuais escolares após a criação do PNLN, cuja proposta é de melhor qualificar o ensino nacional, logo é pertinente uma verificação se esta está ocorrendo. Pra isso, a autora busca identificar as distâncias e aproximações entre o saber acadêmico e o escolar, assim como as rupturas e permanências da visão pejorativa a cerca do medievo, cujo esteriótipo ainda pode ser visto no ensino de História nas escolas brasileiras.

### 3.3 OS “BÁRBAROS” NOS LIVROS DIDÁTICOS

O livro *História – das cavernas ao terceiro milênio*, conforme anexo 1, possui 59 capítulos onde a Idade Média aparece em 9. O foco da análise será no capítulo 10 – Os doces bárbaros, p. 84-95. Na introdução do capítulo as autoras trabalham com o conceito de migração, alertando que estas ocorrem com diversos povos, por vários motivos e podendo ser pacíficas ou violentas.

Dada a falta de informações precisas, não podemos estabelecer causas nítidas que expliquem os deslocamentos desses povos. O que sabemos é que, nesse período, grupos nômades de diferentes origens ultrapassaram as fronteiras do enfraquecido Império Romano, saquearam suas cidades e ocuparam boa parte do território. No final do século V, o Império Romano do Ocidente não existia mais: fora derrubado pela sucessão de golpes dos chamados **povos bárbaros**. (p. 84).

Entretanto, mesmo sem usar o conceito de invasão, o texto deixa claro que a queda do Império Romano fora causada pelas migrações dos povos bárbaros. No parágrafo seguinte é trabalhado o conceito de bárbaros, a partir do significado que os gregos e, posteriormente, os romanos utilizaram. As autoras citam que estes povos eram basicamente de origem germânica e eslava.

No item *Os Germanos*, as autoras os caracterizam com base nas obras de Júlio César, *De Bello Gallico*, e Tácito, *Germânia*, onde os germanos são apresentados como populações sem Estado, com uma vida política-social baseado na tribo ou clã, sendo os laços de sangue o mais importante. Guerreiros ferozes que praticavam a caça e a pesca, assim como a pilhagem como complemento. Sua principal atividade econômica era a agricultura.

O contato inicial entre romanos e germânicos ocorreu de forma relativamente pacífica, ao longo da fronteira formada pelo Reno. [...] Com o passar do tempo, os guerreiros germânicos ocuparam postos de destaque na sociedade romana.

A partir da segunda metade do século IV, multiplicaram-se os deslocamentos de povos para o Império Romano. [...] As investidas de visigodos, ostrogodos, vândalo e outros povos germânicos levaram o terror à população. As estruturas políticas e socioeconômicas do Império entraram em colapso. (p.86).

No item *A migração dos bárbaros*, as primeiras incursões são apresentadas como pacíficas, onde houve uma penetração no Império Romano que possibilitou uma convivência sem maiores problemas. Porém, no século IV as migrações multiplicaram-se e ganharam um caráter violento. As autoras também citam os Hunos como causa deste aumento migratório.

São apontadas algumas mudanças como consequência destas incursões, como a ruralização, fragmentação política, colonato e a formação dos reinos bárbaros. Em outro item, *Nasce uma nova cultura*, o texto aborda o encontro entre os povos germânicos e romanos, o qual deu origem a sociedade medieval e a cultura da cristandade, sendo difícil distinguir as contribuições de cada população.

O capítulo possui dois mapas sobre os germanos. No primeiro, *Os Povos Bárbaros*<sup>7</sup>, mostra em laranja a extensão máxima do Império Romano, sobreposto com os nomes de regiões e povos bárbaros em negrito. No segundo, *Avanço bárbaro: o domínio da Europa*<sup>8</sup>, o mesmo mapa é dividido em duas cores para diferenciar o Império Romano do Ocidente e do Oriente, contendo diversas flechas para indicar os sentidos das migrações de cada povo bárbaro. Contudo, os dois mapas não estão problematizados dentro do texto, aparecem com fins ilustrativos apenas. As citações de especialistas presentes no capítulo também não são problematizadas no texto.

Em suma, mesmo sem trabalhar com o conceito de invasão, as autoras justificam a queda do Império Romano às migrações bárbaras, mostrando esses como guerreiros, brutais, rurais e pilhadores. Não há uma separação entre os povos, o capítulo aborda tudo como germanos.

O livro *História*, conforme anexo 2, possui 83 capítulos, dos quais 8 tratam da Idade Média. A análise será feita sobre o capítulo 21 – A Europa medieval e o Império Carolíngio, p. 103-108.

Como vimos no capítulo 16, entre os diversos fatores que contribuíram para a queda do Império Romano do Ocidente um dos mais importantes foi a invasão de seu território por povos vindos do exterior. Dentre esses povos, os que conquistaram a maior parte do Império foram os germanos. (p.103).

<sup>7</sup> Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre e BERTIN, Jacques. *Atlas histórico*. Lisboa. Círculo de Leitores, 1990.

<sup>8</sup> Fonte: baseado em LEONE, Alba Rosa. *Orientarsi nella storia*. Milão, Sansoni, 1995.

O texto inicia com o item *Os povos germânicos*, onde o autor cita sua contribuição para a queda do Império Romano – mas não a única causa. O texto divide os germanos em: visigodos, ostrogodos, burgúndios, anglos, saxões, francos, hérulos, vândalos e outros, com idiomas, crenças, valores culturais e formas de organização políticas variadas. Contudo estas não são expostas no capítulo.

No subitem *Uma sociedade militarizada*, os germanos são caracterizados sem diferenciação como sociedades guerreiras, onde os soberanos consideravam seu reino propriedade pessoal, deste modo poderiam dividir entre seus herdeiros sem maiores problemas. Nas guerras os nobres mais poderosos organizavam seus exércitos recrutando guerreiros a partir de soldos ou garantia de subsistência. Em troca de proteção muitos guerreiros doavam suas pequenas propriedades a um chefe poderoso, onde poderiam trabalhar mas tornar-se-iam dependentes deste nobre. Neste parágrafo fica subentendido o início das relações de vassalagem presente no medievo, porém nada além disto é explicado no capítulo (há um capítulo separado *O mundo feudal*).

O capítulo traz um mapa, *Os reinos germânicos e o Império Romano do Oriente*<sup>9</sup>, onde vários reinos estão elencados conforme sua territorialidade, bem como o ano de início e fim de cada um. O mapa não está problematizado no texto, apenas aparece com sentido ilustrativo. O único box fala sobre os cavaleiros couraçados, pois este são citados no texto correspondente ao Reino Franco.

Os autores iniciam o capítulo diferenciando os povos germânicos, no entanto não os caracterizam desta maneira, tratam como conjunto. Além disto, as informações sobre estes povos são muito precárias, não deixam claro ao aluno o que são ou como se organizam os povos “bárbaros”.

A obra *História Global – Brasil e Geral*, conforme anexo 3, possui 57 capítulos e a Idade Média é tratada em 6. O foco será no capítulo 12 – Reinos germânicos e Império Carolíngio, p.116-123. Antes do texto didático, o capítulo traz uma definição de bárbaro, a qual eram chamados assim pelos povos antigos, correspondendo a qualquer povo que vivia fora de seus domínios.

No item *Germanos*, esses são divididos em: anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, francos, suevos, burgúndios, lombardos, alamanos, hérulos, entre outros. Apesar de o autor citar que estes povos possuem grandes diferenças culturais entre si, o texto acaba generalizando todos os germanos como: baseados na família, tendo o pai como figura central. As decisões eram tomadas em assembleias de homens livres, onde os líderes eram escolhidos

---

<sup>9</sup> Fonte: *Atlas of World history – Mapping the human journey*. London: Dorling Kindersley, 1999.

para chefiar os soldados nas guerras. O direito era costumeiro e a religião politeísta, cujos deuses eram associados aos elementos da natureza. Sua economia era baseada em trocas comerciais entre as aldeias e agricultura.

Os estudiosos distinguem dois momentos no processo de penetração dos germanos nos domínios do Império Romano: o das migrações e o das invasões. (p.116).

Em *Migrações*, são definidas as primeiras incursões germanas entre os séculos II e III como pacíficas, onde os povos entram no Império e tornam-se membros deste. Depois, em *Invasões*, as incursões do século IV a VI são mostradas de forma violenta, efetuando saques e pilhagens. Um dos principais motivos destas foi o avanço dos Hunos.

No último subitem, *Formação dos reinos germânicos*, o texto aborda que com a queda do Império Romano do Ocidente os diversos povos germânicos dominaram diferentes regiões da Europa, mas o autor ressalta para a mescla de tradições presentes nestes reinos. Porém apenas os Francos conseguiram um reino estruturado e duradouro.

O capítulo possui dois mapas, *Invasões e migrações dos povos germânicos (séculos IV e V)*<sup>10</sup>, onde os nomes de cada povo aparecem na região de sua origem, com diversas flechas indicando o sentido de suas migrações. A única diferença de cor no mapa é para separar o Império Romano do Ocidente e do Oriente. No segundo mapa, *Reinos Germânicos (século VI)*<sup>11</sup>, há uma separação geográfica de cada reino bárbaro, através de cores diferentes. Contudo, ambos não são problematizados no texto.

No geral, o conteúdo não é satisfatoriamente abordado, apesar de trazer algumas informações sobre os povos bárbaros e a formação de seus reinos, essas são mínimas e pouco explicativas. Além da visão de que foram estes que derrubaram o Império Romano do Ocidente ficar implícita, mesmo não sendo descrita com estes termos.

O livro *História*, conforme anexo 4, possui 23 capítulos e 5 destes são sobre a Idade Média. Aqui será analisado o capítulo 6 – A formação do mundo medieval, p. 100-121. No subcapítulo 1, o texto trata da queda do Império Romano do Ocidente. Ao longo do texto os “bárbaros” são explicados como guerreiros e camponeses, organizados em clãs. São tratadas as diversas migrações, tanto as que deram origem aos federados como os saques. Porém, não é falado em crise do séc. III no Império, tampouco em instabilidade interna. Essa aparece apenas quando os “bárbaros” já estão presentes em grande número dentro de Roma.

<sup>10</sup> Fonte: Baseado em Hermann Kinder e Werner Hilgemann. *Atlas histórico mundial – De los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri, Ediciones Istmo, 1982. p. 118.

<sup>11</sup> Fonte: Baseado em Hermann Kinder e Werner Hilgemann. *Atlas histórico mundial – De los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri, Ediciones Istmo, 1982. p. 120.

Em resumo, as invasões dos povos germânicos no território romano foram, de um lado, ações militares de conquista, e, de outro, migrações pacíficas sob a chancela dos imperadores. [...]

O Império Romano do Ocidente entrou em colapso: legiões desestruturadas, imperadores manipulados, povos federados sempre prontos a conquistar mais territórios. (p. 104).

No *box*, *A origem dos germanos*, é explicado de onde estes originam-se, assim como são divididos (francos, alamanos, bávaros, lombardos, anglos-saxões, frísios, ostrogodos, visigodos, borgúndios e vândalos). Em outro *box*, *O mundo germânico*, esses são caracterizados por uma sociedade onde a guerra era a principal fonte de riqueza e *status*, além de servir de base para a hierarquização da sociedade. No *box Conversa de Historiador*, há o texto *Os Bárbaros na Historiografia*, onde são abordados alguns preconceitos provenientes do Renascimento, tal como a visão romântica do séc. XIX. No último parágrafo fala-se, brevemente, na queda do Império Romano atribuída por causas internas e externas e o erro do termo Idade das Trevas.

No subcapítulo 3 os povos germânicos aparecem novamente. São citados os nomes de cada povo e em qual região estavam estabelecidos. Após isso o conteúdo detém-se aos Francos, com algumas comparações a Bizâncio. O único *box* desta parte é sobre o arianismo e nestorianismo.

O capítulo possui três mapas sobre os germanos. No primeiro, *O Império Romano às vésperas das invasões*<sup>12</sup>, é mostrado apenas a extensão máxima do Império Romano com a divisão entre Ocidente e Oriente e os nomes de cada região. O segundo, *Invasões do século V*<sup>13</sup>, mostra um mapa muito semelhante, porém com indicação dos povos bárbaros e flechas indicando a direção de suas incursões. No último mapa, *Reinos Germânicos – século VI*, é apresentada a Europa Ocidental, com divisões territoriais entre os reinos germânicos. Os três mapas têm sentido ilustrativo ao texto, pois algumas informações presentes neles foram abordadas.

Em termos de informação o conteúdo é muito satisfatório, pois traz um grande número de texto, boxes e imagens. Porém, a problemática está no que é e não é apresentado. Na primeira parte pode-se presumir uma culpa dos “bárbaros” pela queda do Império. Depois não são trabalhados os demais povos, apenas os Francos e Bizantinos.

O livro *História*, conforme anexo 5, é dividido em 24 capítulos, sendo 4 destes destinados a Idade Média. Aqui será analisado apenas o capítulo 12 – Europa: da unidade

<sup>12</sup> Fonte: *Atlas de história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, 1995.

<sup>13</sup> Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003; OVERY, Richard. *A história completa do mundo*. Rio de Janeiro: Reader's Digest, 2009; *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, 1995.



romana à pluralidade germânica, p. 134-144. Na introdução é explicado a origem do termo bárbaro, cujo significado foi atribuído pelos povos greco-romanos, caracterizando qualquer povo fora de seus domínios. Logo após um pequeno texto sobre as primeiras migrações dos germanos, alguns séculos antes da era cristã, onde a motivação fora uma mudança climática.

No primeiro item, *Como viviam os germânicos?*, o autor aborda o assunto a partir da obra de Tácito: agricultores e pecuaristas, praticavam cerâmica, tecelagem e metalurgia. Povos seminômades. Dentro desse item há um quadro intitulado *Visão de Historiador*, o qual traz um trecho de Marco Antônio de Oliveira Pais sobre a geografia da Germânia. Em um outro quadro, *Dia a dia do Passado*, há um trecho de Cornélio Tácito a cerca das moradias germânicas.

No segundo item, *A organização Social*, o autor continua utilizando a obra de Tácito como referência. O texto mostra os povos organizados em tribos e clãs patriarcais. Possuíam a noção de direito costumeiro ou consuetudinário.

A principal instituição política entre os germânicos era a *Assembleia dos Guerreiros*, que reunia os chefes de família e os demais homens livres da tribo. Ela deliberava sobre as questões mais importantes (a guerra, por exemplo) e escolhia o rei, cujo poder dependia de sua capacidade de comando nas guerras. Os germânicos com guerreavam com frequência. As guerras tinham claro objetivo econômico, pois era uma forma de obter riquezas, terras e escravos. (p. 136).

No item seguinte, *A importância da guerra*, é trabalhada a Assembleia dos Guerreiros como principal instituição germânica. O texto aborda a guerra como uma das formas econômicas dessas tribos, além de sua questão social como o *comitatus*.

No item quatro, *A religião e a mitologia dos povos germânicos*, estes são caracterizados como politeístas, suas divindades estavam relacionadas aos elementos da natureza, mas não possuíam templos. Odin é referenciado como principal divindade, e *Valhala* como espécie de paraíso onde os guerreiros mortos em combate eram levados. Thor, seu filho, aparece logo após, seguido por seu irmão Loki. As valquírias também são referenciadas, mas como divindades menores.

No item cinco, *A fronteira, local de encontro entre civilizações*, aborda as diversas incursões romanas para conquistar a Germânia, devido a falta de sucesso optaram por fortalecer a fronteira – *limes*. Entretanto, isso não quer dizer que não havia também relações pacíficas entre os povos, pois muitos chefes germanos ocuparam cargos elevados dentro do exército romano, assim como populações inteiras passaram a fazer parte do Império. Após essas informações o autor passa para o item seis, *Os germânicos também mudam seu modo de vida*, onde é exposta a ideia troca cultural. Os germanos adotam o cristianismo, porém na

versão de arianismo. Sobre isso, há um quadro explicando o conceito de heresia e arianismo.

No século IV, uma combinação de fatores favoreceu a invasão do Império Romano pelos germânicos. Sabemos que esse desejo de ocupar as terras do Império Romano já era antigo, e aumentava à medida que crescia a população entre as tribos germânicas. Essa pretensão foi contida enquanto o Estado romano se manteve forte. Porém, a defesa das fronteiras ficou cada vez mais difícil, em virtude da crise que enfraquecia o Império. (p. 140).

No item sete, *Causas das invasões germânicas*, essas são explicadas pela vontade desses de entrar no Império, o qual estava em crise, e por pressão exercida pelos Hunos. O texto dá uma breve explicação de quem são esses povos orientais. Após isso, divide os germanos em ostrogodos e visigodos. Sendo esses últimos causadores de migrações violentas e a tomada de Roma em 410, antes de tornarem-se aliados do Império. No item seguinte, *A ocupação do Império pelos germânicos*, o autor cita diferentes povos que seguem em direção ao Império e onde cada um deles estabelecer-se-á. Além disso, é ressaltada a origem da palavra *vandalismo*.

No último item, *O fim do Império Romano do Ocidente*, o texto rapidamente aborda que o Império estava sendo dominado pelos povos germânicos, e que seu fim se deu quando Odoacro enviou os símbolos do poder imperial ao Oriente. A partir disso diversos reinos se estabeleceram na Europa, e a data de 476 é tida pelos historiadores como marco entre antiguidade e medievo. Por fim, há um quadro, *O nascimento da Europa Medieval*, onde é mostrado que a queda do Império deu-se menos pelas invasões do que pelo enfraquecimento das forças internas romanas. A chegada dos povos estrangeiros acentuou essa tendência e acrescentou novos elementos à realidade europeia. Logo, as diversas culturas fundiram-se para servir de base ao que seria conhecido como Idade Média.

No geral, o livro aborda o assunto de maneira muito perspicaz. Traz informações a cerca dos diferentes povos bárbaros, mostra que esses não são os únicos “culpados” pela queda do Império Romano do Ocidente, tudo de uma maneira muito clara e de fácil compreensão.

A obra *História*, conforme anexo 6, está organizado em 23 capítulos e 7 destes tratam sobre a Idade Média. O foco será no capítulo 12, p. 140-149 – Formação do mundo medieval europeu.

Já foi abordada a crise do sistema escravista romano e as modificações que ocorreram na estrutura desse sistema a partir do século III. No século V, a crise do Império Romano se aprofundou, principalmente em razão da dificuldade de obter mão de obra escrava, dos problemas com a concentração da propriedade rural, dos altos impostos cobrados para a manutenção da imensa máquina burocrática do Estado e das despesas com o exército. Gradativamente, o Império Romano se

desorganizou, sendo dividido no ano de 395 entre Império do Ocidente e Império do Oriente (também denominado Bizâncio ou Império Bizantino).  
O deslocamento de povos germânicos para várias regiões do Império Romano Ocidental intensificou sua desestruturação. (p. 140).

O início do texto aborda a crise do século III no Império Romano, e como essa intensificou-se no século V por questões internas, logo as incursões bárbaras intensificaram a desestruturação do Império – e não causaram-na.

No item, *Povos “bárbaros”*, estes são classificados de acordo com a visão grega: qualquer povo estrangeiro que fale um idioma diferente. Após isso, são classificados em três grandes grupos: nômades asiáticos, eslavos e germanos, todos subdivididos em diversos povos elencados no texto. Esta parte encerra com a questão das invasões: primeiro penetram pacificamente no Império e no século V passam a fazer incursões violentas, resultando em guerras e conflitos com os romanos.

No item seguinte, *Economia e sociedade dos germânicos*, o autor explica que antes do contato com os romanos, aqueles possuíam um sistema comunitário e primitivo, ou seja, não havia propriedade privada dos instrumentos de produção ou da terra. A sociedade organizava-se em tribos fundadas em clãs pelos laços de parentesco ou relações de lealdade e proteção. Possuíam leis baseados nos costumes. A mudança destes aspectos ocorreu conforme a população ia crescendo e o contato com os romanos aumentando.

Os povos germânicos que desestruturaram o Império Romano Ocidental entraram, basicamente, em duas ondas invasoras que determinaram a formação dos primeiros reinos dominados por esses povos. (p. 142).

No último item sobre os germanos, *Invasões e reinos germânicos*, o autor trabalha com “os povos germânicos que desestruturaram o Império Romano Ocidental”. Suas incursões são justificadas por outros povos: os Hunos, que fizeram pressão na região habitada pelos germanos, obrigando estes a penetrar no Império. Na sequência o autor aborda o saque de Roma em 410 e como os reinos bárbaros tiveram pouco duração, com exceção dos Francos que preenchem o resto do capítulo.

Esta parte possui dois mapas, no primeiro, *Séculos IV a VI: deslocamentos bárbaros*<sup>14</sup>, são tratadas as incursões. O mapa mostra o Império Romano do Ocidente e do Oriente, com os nomes dos diversos povos “bárbaros” em suas regiões de origem e flechas indicando a direção de suas migrações. No segundo mapa, *Século V: reinos germânicos e o Império Romano do Oriente*<sup>15</sup>, são mostrados os reinos em suas definições geográficas.

<sup>14</sup> Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. **Atlas histórico mundial**. 12. ed. Madrid: Istmo, 1985. v.1, p. 118. Adaptação.

<sup>15</sup> Fonte: *Idem*, p. 120. Adaptação.

Apesar da separação entre os povos “bárbaros” no início do capítulo, há pouca informação sobre estes ao longo do texto. Há também uma confusão, pois primeiro o autor trabalha a crise interna do Império e as incursões como um agravante, porém em outro item fala em “povos que desestruturaram o Império”, deixando a entender que a causa da queda deveu-se a esses povos. O restante do capítulo destina grande parte ao reino Franco e mais alguns parágrafos ao Bizantino.

O livro *História – Caminhos do homem*, conforme anexo 7, possui 7 capítulos e a Idade Média aparece em 4 destes. O foco será no capítulo 4 – Diferentes formas de organização da produção: feudalismo, p. 102-161. O capítulo – assim como o restante do livro – é organizado da seguinte maneira: um pequeno texto do livro, introdutório e bem explicativo. Logo após são colocados 2 textos (trechos) de historiadores e especialistas sobre o assunto em questão, os quais são seguidos por questões reflexivas dentro do *box* “Sabendo um pouco mais”. Além disso, há o quadro “*hiperlink*” onde encontram-se figuras e mais trechos de historiadores; e o quadro “Discutindo a História” com textos e questões reflexivas.

Várias gerações de historiadores vêm repetindo que o Império Romano do Ocidente foi destruído como consequência das “invasões bárbaras” dos séculos IV e V. Essa ideia, no entanto, não é mais um consenso entre os pesquisadores.

Embora ela consagre a noção de uma ruptura ocorrida no ano de 476 e que serviria para assinalar o fim da Antiguidade greco-romana e o início da Idade Média, ela não tem mais sustentação histórica.

O que ocorreu foi um lento processo de fusão entre as culturas romana e germânica, permeada pelo cristianismo triunfante, que originou aquilo que viria a ser o mundo medieval e não uma oposição radical entre bárbaros e romanos. (p. 117).

Os autores rompem com a ideia de destruição total do Império Romano do Ocidente por parte dos “bárbaros” e sustenta que o ocorrido foi um lento processo de fusão entre as culturas romanas e germânicas, permeada pelo cristianismo. Também alerta para o perigo da expressão “invasões bárbaras”, pois essa foi criada por historiadores franceses a fim de justificar sua herança romana em contraposição a herança “bárbara” dos alemães. Em contrapartida, os alemães justificam o termo “migrações dos povos” onde os germanos libertaram grandes contingentes populacionais da tirania romana.

No quadro “*hiperlink*” há uma série de mapas, onde os textos vão problematizando e explicando as migrações, formações de reinos e alguns aspectos da sociedade germânica. Logo depois há uma breve explicação dos “invasores” do sul – árabes muçulmanos, do leste – magiares e do norte – vikings. Estes últimos figuram um *box hiperlink* inteiro sobre sua cultura e sociedade, com trechos de historiadores.

Conforme o texto trata do assunto das invasões, passa-se para a ruralização da sociedade europeia, assim como os conceitos de suserano e vassalo. O livro apresenta um

diferencial, o qual consiste em articular pequenos trechos dos autores com os de historiadores especialistas nos temas, assim como problematizar e inserir os mapas na parte escrita. Não há uma separação evidente do conteúdo “bárbaros”, pois estes estão inseridos em outros contextos trabalhados no capítulo, o que aparentemente mostra-se muito satisfatório em termos de ensino e aprendizagem.

O livro *História: cultura e sociedade – memória das origens*, conforme anexo 8, está dividido em 11 capítulos, sendo 4 destes destinados a Idade Média. O foco será no capítulo 8 – A Europa após o Império Romano: os reinos “bárbaros” e o Império Bizantino, p. 206-223.

A crise do Império Romano do Ocidente somada às invasões de hunos e germanos durante os primeiros séculos da Era Cristã levaram à sua desestruturação política. Com isso, aos poucos, forjou-se uma nova estrutura social e cultural na Europa Ocidental, fruto do amálgama entre as heranças da Roma clássica, dos povos chamados de bárbaros, principalmente os germanos, e da nova cultura cristã. (p. 207).

No primeiro item, *Uma nova realidade na Europa Ocidental*, as invasões de hunos e germanos são a principal causa da desestruturação política do Império Romano. Doravante, a cultura romana e germânica somam-se com o catolicismo para construir a base da Idade Média. Não há uma maior explicação sobre a crise (interna) romana.

No segundo item, *Afinal, quem são esses “bárbaros”?*, a introdução classifica-os como povos que não falavam grego ou latim. Após isso, eles são separados em três grupos – celtas, hunos e germanos – cada um constituindo um subitem. No primeiro grupo, o texto ressalta o papel das mulheres na sociedade celta, onde possuíam grande prestígio como sacerdotisas, guerreiras, além do papel doméstico. O subitem dos hunos caracteriza-os como cavaleiros nômades, mas sem enfatizar o esteriótipo violento e “bárbaro” pelos quais estes são conhecidos. No último subitem, os germanos são distinguidos em godos, francos, burgúndios, vândalos, suevos, lombardos, anglos e saxões. O texto aborda os principais personagens de cada grupo, de acordo com sua relação com o Império Romano. Depois, são caracterizados como tribos marcados pela guerra, cuja importância refletia na hierarquia social diretamente. Além de agricultores e pecuaristas.

O item quatro trata separadamente dos Vikings. *A chegada dos Vikings*, mostra uma sociedade de grandes navegadores e guerreiros marítimos, além de comerciantes, aventureiros e saqueadores. O texto também elenca as incursões e as diversas áreas nas quais os vikings estabeleceram-se.

O livro se destaca por mostrar outros povos “bárbaros”, além de não reproduzir esteriótipos sobre estes, apesar de culpabilizá-los, de certa forma, pela desarticulação política

do Império Romano. Mesmo sem muitas informações sobre cada povo elencado, o conteúdo é satisfatório, deixando margem para o professor exercer um bom trabalho em cima do livro.

O livro *História – das cavernas ao terceiro milênio*, conforme anexo 9, possui 14 capítulos e a Idade Média aparece em 3. O foco será no capítulo 7 – Alta Idade Média, p. 118-131. Os “bárbaros” recebem dois itens do capítulo. No primeiro, *Os povos bárbaros*, as autoras seguem a mesma linha do livro anterior, conceituando “bárbaros” os povos não falantes de grego ou romano. Depois continuam caracterizando-os de acordo com a obra de Tácito.

A partir da segunda metade do século IV, multiplicaram-se os deslocamentos de povos germânicos para o Império Romano. As incursões podiam ser pacíficas ou acompanhadas de lutas. [...]

As incursões de visigodos, ostrogodos, vândalos e outros povos germânicos nos territórios romanos do Ocidente contribuíram para acelerar o colapso das estruturas políticas e socioeconômicas romanas. O enfraquecimento do poder imperial e o empobrecimento das cidades favoreceram o processo de ruralização. (p. 120).

No segundo item, *As migrações dos bárbaros*, o texto também mostra informações semelhantes ao da 2ª edição. Duas fases de incursões: uma primeira pacífica e a outra violenta, sendo um dos motivos dessa migração a pressão exercida pelos Hunos. A consequência destas gerou a ruralização e fragmentação do poder político, além da junção de culturas – romana e germana – servir de base para o medieval. A diferença desta edição é que as autoras põe as invasões como agravante para a queda do Império Romano, e não como único motivo – na edição anterior fica subentendido essa ideia.

Em suma, a nova edição não apresenta mudanças significativas. O mapa usado é semelhante ao anterior (porém na edição mais antiga havia dois mapas), o texto ficou mais enxuto, contudo as informações são basicamente as mesmas.

A partir desta análise, pode-se perceber dois aspectos principais: os “bárbaros” são, na maior parte dos livros, separadas em germanos e francos. Os primeiros são brevemente diferenciados entre si, porém as informações presentes são generalizantes e figuram pouco espaço nos capítulos. A reserva maior é dada aos Francos (objeto do próximo capítulo). A outra característica comum é a queda do Império Romano atribuída às invasões “bárbaras”, muitas vezes sem considerar essa como um dos agravantes, somado a crise interna que o Império atravessava.

Os mapas mostram, no geral, uma divisão entre Império Romano do Ocidente e do Oriente, com os nomes e regiões cujos “bárbaros” provem, sobrepostos de flechas indicando o sentido de suas migrações, em alguns casos há um segundo mapa mostrando uma divisão geográfica dos reinos “bárbaros”. Contudo, os mapas não aparecem problematizados nos

textos, configurando, deste modo, um papel ilustrativo. As imagens são poucas, sendo nenhuma delas problematizadas nos textos. A partir dessas pode-se perceber uma reprodução do estereótipo guerreiro, brutal e violento para com os povos “bárbaros”. A ruralização e fragmentação do poder Imperial também é atribuída aos povos invasores, desconsiderando estes processos como já presentes no Império Romano desde o século III.

Apenas um dos livros trouxe informações sobre os *vikings* e celtas, o restante se ateuve ao já enraizado modo de ensinar Idade Média: a queda do Império Romano é seguida por diversos reinos “bárbaros” de curta duração, com exceção dos Francos. E o capítulo se atém apenas a esses e germanos.

## 4 SOB UMA BASTILHA ITINERANTE

### 4.1 INTRODUÇÃO

Suscitando interesse e debates ao longo dos séculos, a realeza “bárbara” tem sido alvo de diversas interpretações pelos historiadores. Já no século XVIII, Montesquieu teceu uma série de comentários acerca da natureza e autoridade dessa realeza. Entretanto, foi a partir do século XIX que esse tema atingiu uma amplitude maior.

As opiniões dos historiadores em relação às invasões podiam, até poucos anos atrás, ser catalogadas em função da nacionalidade dos mesmos: na França e na Itália, elas eram vistas como um fenômeno destrutivo, tendo conduzido à regressão e à decadência; para os historiadores de língua alemã, o que teria havido foi uma regeneração de um Império corrompido graças ao sangue de povos jovens e virtuosos. O que havia de comum entre todas essas perspectivas era a ideia de que o século V teria marcado uma ruptura sem precedentes no mundo mediterrâneo: o fim do mundo romano e a sua substituição – para o bem ou para o mal, segundo o ponto de vista que se adotasse – por formas políticas, sociais e culturais radicalmente distintas daquelas que existiam até então. (SILVA, 2009, p. 16).

Com o desaparecimento da unidade política do Império Romano do Ocidente, a historiografia da Alta Idade Média passou a ser o foco de discussões sobre a natureza dos reinos “bárbaros”. Grosso modo, pode-se perceber duas vertentes historiográficas opostas: A primeira delas, denominada Escola Germanista, sustenta a tese de uma “barbarização” do Ocidente, ou seja, a predominância do legado germânico na formação dos reinos ocidentais pós Império Romano. Por outro lado, a Escola Romanista defende uma “romanização” dos novos reinos, cuja herança imperial estaria presente nas monarquias “bárbaras”. Para os germanistas franceses, a extinção do bem público romano deveu-se a privatização do poder decorrente da “crueldade” dos povos germânicos. Essa nova realeza adquiria uma forma “patrimonialista e absoluta”. Apenas com a conversão ao cristianismo e uma reforma carolíngia o bem público ocuparia lugar de destaque nos novos reinos.

Desta maneira, não apenas o bem público torna-se pressuposto para um império legítimo, mas a ligação com a Igreja católica mostra-se uma das características essenciais para a credibilidade de um reino. Em contraste com essa concepção, a partir da Segunda Guerra Mundial, alguns historiadores reavaliaram a questão da realeza na Alta Idade Média, defendendo que as monarquias “bárbaras” pretendiam tornar-se uma nova Roma, tirando o caráter violento, patrimonialista e “bárbaro” dos reinos na Alta Idade Média, principalmente o Reino Franco.

Com base nestes pressupostos, procurei elencar a maneira na qual os francos são



representados nos livros didáticos de História, tendo em vista o grande destaque dado a estes em detrimento dos demais “povos bárbaros”.

## 4.2 OS FRANCOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

No livro *História – das cavernas ao terceiro milênio*, anexo 1, os francos ocupam um item próprio, separado dos demais “povos bárbaros” no capítulo.

As migrações maciças das tribos dos francos para o norte da Gália (norte da França e Bélgica) ocorreram no século V. No ano 481, um chefe franco, Clóvis, foi coroado rei. Ele pertencia à dinastia merovíngia, assim chamada devido ao nome de seu avô, Meroveu. Em 494, Clóvis já dominava todo o norte da Gália. Depois de converter-se ao cristianismo, voltou-se contra os visigodos no sul da Gália, vencendo-os em 507. (p. 89).

O trecho acima, presente na introdução do item *A expansão dos francos e o Império Carolíngio*, deixa claro que os francos são diferenciados, pois suas migrações não são contextualizadas com a dos demais “povos bárbaros”, transparecendo uma ideia de que estes não são “bárbaros”, muito menos contribuíram para a desestruturação do Império Romano do Ocidente. A questão do catolicismo também é posta em evidência desde os primórdios da formação de seu reino, justificando, deste modo, uma superioridade perante os outros “povos bárbaros”.

O texto segue tratando dos principais vultos do Reino Franco e suas façanhas. Pepino, o Breve afastou o último soberano merovíngio e os “prefeitos de palácio”, dando início a dinastia carolíngia. Seu herdeiro e sucessor, Carlos Magno, recebe o maior destaque do item.

Em 774 derrotou os lombardos, tornando-se rei deste povo. Em seguida subjugou os saxões e os converteu pela força ao cristianismo. [...] Desta forma, o rei franco tornou-se o mais poderoso da cristandade ocidental. [...] Sancionando a hegemonia do rei franco, o papa Leão III o coroou imperador no ano 800, na cidade de Roma. Havia de novo um Império do Ocidente. (p. 89).

Além do catolicismo desempenhar uma característica de uma suposta superioridade dos francos, o texto também justifica a expansão desses e dominação sobre outros povos devido a religião cristã, como uma espécie de missão catequizadora. Doravante, para sancionar o destaque dos francos frente aos demais “povos bárbaros”, estes são representados como o novo Império do Ocidente – em substituição do romano.

Aproveitando-se da instabilidade da autoridade central, a nobreza guerreira passou a exercer um poder cada vez maior em suas regiões. Além disso, nos séculos XI e X, a Europa sofreu uma nova série de invasões. Vindos do norte da África e da Espanha, os mouros devastaram as regiões costeiras da Europa meridional.[...] A maior ameaça foi a dos guerreiros e navegadores do sul da Escandinávia conhecidos como

*vikings* – termo de origem escandinava que significa “pirata”. Entre os séculos IX e XI, eles assaltaram o litoral e os vales dos rios da Inglaterra, Irlanda e dos domínios carolíngios. Portos e vilarejos foram destruídos, a população, dizimada e a atividade comercial, duramente atingida. (p. 90)

Assim como o Império Romano pereceu por fatores internos e às invasões “bárbaras” no século V, o novo Império Ocidental sofreu por motivos de sucessão e às novas invasões entre os séculos IX e XI, sendo os *vikings* e mouros os principais atores dessas incursões.

No livro *História*, anexo 2, os francos ocupam 3 itens de um total de 5 do capítulo destinado a Alta Idade Média.

Vindos da margem inferior do rio Reno, os francos se instalaram, por volta do século III, em quase toda a Gália (França atual). Eram, então, um conjunto de tribos frouxamente ligadas entre si. Em 481 o rei Clóvis, da dinastia dos merovíngios, deu início à unificação dessas tribos. Alguns anos depois, como vimos, Clóvis se converteu ao cristianismo, aumentando consideravelmente seu poder. (p. 104).

Esta primeira parte do texto referente aos francos, além de não tratá-los como um dos “povos bárbaros”, mostra-os já instalados na Gália desde o século III, ou seja, sem invasão ou conflito com o Império Romano, uma vez que são as incursões do século V que contribuem para a desarticulação do Império. O item também mostra a façanha de Carlos Martel em derrotar os muçulmanos na batalha de Poitiers, por conseguinte os francos tornam-se os grandes defensores do mundo cristão.

No segundo item dedicado aos francos, *O Império Carolíngio*, o catolicismo é o plano de fundo para o poderio da dinastia.

Ao ampliar seus territórios, o novo rei procurava converter ao cristianismo a população dominada; essa política expansionista era muito bem vista pela Igreja católica, pois o crescimento do reino dos francos significava também a difusão da fé cristã. (p.105).

De acordo com esse trecho do livro, os francos possuem um Império expansionista apoiado pela Igreja, a missão de cristianização das demais populações justifica o domínio pela força de outras regiões, em contraposição aos “povos bárbaros”, adeptos do paganismo. No texto também é mostrada a coroação de Carlos como imperador dos romanos, atribuindo-lhe o título de *Carlos Magno*, sendo este um representante de Deus na Terra. O renascimento carolíngio é mostrado na mesma perspectiva de continuação do Império Romano – porém junto a nova cultura cristã – com uma intelectualização dos nobres e do clero baseados nos textos da antiguidade greco-romana e estudos bíblicos.

Todo esse processo de renascimento cultural, entretanto, entrou em crise após a morte de Carlos Magno, em 814. Uma geração depois de seu desaparecimento, a unidade do reino se desfêz. Com a morte de Luís, o Piedoso, filho e sucessor de

Carlos Magno, em 840, o Império Carolíngio foi dividido entre seus três netos. Surgiram, assim, a França Oriental, a França Ocidental e a França Central. Disputas internas e invasões estrangeiras, como a dos *normandos*, ou *vikings*, provenientes da Escandinávia, levaram ao enfraquecimento do poder central. (p. 107).

Carlos Magno foi o maior expoente da dinastia carolíngia, cujos sucessores não conseguiram manter a unidade imperial. O texto põe as invasões como um agravante a debilidade do Império Carolíngio, porém mostra uma certa incompetência dos sucessores, já que foram eles que não mantiveram a administração de seu avô.

Na obra *História Global – Brasil e Geral*, anexo 3, os francos recebem pouco mais de quatro páginas de um total de sete páginas do capítulo.

Clóvis é considerado um dos unificadores dos francos, tendo reinado entre 482 e 511. Nesse período, promoveu a expansão dos domínios do Reino Franco e converteu-se ao catolicismo, fazendo de seu reino um forte aliado da Igreja católica. (p. 119).

O primeiro item, *Merovíngios*, o texto expõe desde o início a aliança entre os francos e a Igreja, fonte de poder para o Império. Essa parte é bem breve, além do catolicismo cita apenas os “prefeitos do palácio”, sendo Carlos Martel o principal, pois derrotou os muçulmanos na Batalha de Poitiers, em 732.

Após a morte de Carlos Martel, seus poderes políticos foram herdados por seu filho Pepino, o Breve. Em 751, ele destronou o último rei merovíngio e fundou a dinastia carolíngia, que governou entre os séculos VIII e IX. Pepino foi reconhecido pelo papa como rei dos francos. Em troca, lutou contra os lombardos, povo germânico que ameaçava o poder da Igreja católica. Vitorioso, Pepino doou ao papa as terras que conquistou no reino da Itália. Formou-se, então, o Patrimônio de São Pedro, que se tornou o Estado da Igreja católica. [...] Os francos comandados por Carlos Magno submeteram diversos povos germânicos e conquistaram um vasto território. Com isso, Carlos Magno adquiriu prestígio e poder no mundo cristão, chegando a receber do papa Leão III o título de Imperador do Novo Império Romano do Ocidente, em 800. (p. 119).

A partir desta citação, referente ao item dedicado aos Carolíngios, a Igreja continua sendo a principal característica do reino franco. Este é mostrado como o grande aliado da Igreja, cujo Estado foi conquistado e doados pelos francos. Além disso, Carlos Magno é representado como um sucessor dos romanos, desta forma fica claro o prestígio dos francos frente os “povos bárbaros”. O texto também deixa a entender que os francos não fazem parte dos germanos, muito menos são “bárbaros”.

A parte final do capítulo aborda brevemente a Renascença carolíngia e a fragmentação de seu Império. Essa, conforme o texto, não é atribuída as novas invasões, mas sim à disputas de poder entre os herdeiros de Luís I, o Piedoso, filho de Carlos Magno.

No livro *História*, anexo 4, os francos são abordados no item 3, *Os reinos germânicos*,

ocupando quase 5 páginas do capítulo.

A unidade romana se fragmentou num “mosaico de reinos germânicos”. Os visigodos, depois de perderem o sul da Gália, dominavam toda a Hispânia; os vândalos estavam estabelecidos no norte da África; os ostrogodos ocupavam a península Itálica; os anglo-saxões estavam fixados na Britânia; enquanto borgúndios, francos e alamanos lutavam pela soberania da Gália. O resultado dessa disputa foi a ascensão de um reino forte e duradouro: o dos francos. (p. 110).

No primeiro parágrafo o texto deixa claro que os francos fazem parte do mundo “bárbaro” e estavam em disputa por território com outros povos. Desta maneira, não estavam estabelecidos previamente na Gália sem conflito com o Império Romano, como visto anteriormente.

O período de ascensão dos francos começou em 481, sob a liderança de Clóvis, cujos exércitos derrotaram os alamanos e os visigodos na Gália e empurraram os borgúndios para o sul da região. Segundo um cronista da época, a vitória dos francos sobre os alamanos estimulou a conversão de Clóvis ao cristianismo da Igreja de Roma. Em 496, ele foi batizado em Reims, fato que se tornou um marco importante para a história dos francos e da Igreja no mundo medieval. (p. 111).

Clóvis unificou os francos e fundou um reino cujo poder era legitimado pela Igreja de Roma. Após a conquista da Gália, o texto mostra a expansão do reino franco e sua dimensão catequizadora. A diferença dos francos frente a outros “povos bárbaros”, certamente foi o catolicismo, pois estes aderiram a versão ariana do cristianismo, considerado heresia pela Igreja. O texto também traz a Batalha de Poitiers e a doação de São Pedro como duas grandes façanhas dos francos, pois trouxe benefícios diretos para a Igreja.

Soberano dos francos desde 771, Carlos Magno venceu os lombardos e tornou-se também seu rei. A sua coroação, em 800, simbolizava a restauração do Império Romano do Ocidente, que desapareceu no século V. Mas terá sido esse Império Carolíngio uma reedição dos antigos domínios romanos? (p. 113).

Foi a dinastia carolíngia que elevou o Reino Franco ao seu ápice. Carlos Magno é coroado imperado pelo papa Leão III e recebe o título de Imperador Romano. Logo, além da aliança com a Igreja, os carolíngios representam uma continuação do esplendor romano. O texto faz a pergunta se isso realmente ocorreu, contudo não a responde de forma concreta. O restante do parágrafo trata da parte administrativa do Império Carolíngio, explicando o que são os condados, ducados, marcas, etc. Ao final fala-se da ruralização, descentralização política e o surgimento da nobreza medieval durante a dinastia carolíngia.

Se o aluno ater-se a esses últimos detalhes, há a possibilidade dele responder a pergunta inicial e verificar que os francos não foram uma reedição dos romanos. Entretanto, a ruralização e descentralização já estavam presentes no Império Romano, possibilitando assim

uma confusão para o público discente.

No livro *História*, anexo 5, os francos são abordados em um capítulo próprio, cap. 13 – O Reino dos Francos e o Império Carolíngio, separados dos demais “povos bárbaros”, contemplados no capítulo anterior.

De todos os reinos criados com as invasões dos povos germânicos, o mais duradouro foi o dos francos, formado na região da Gália (França atual), ainda na época do Império Romano. Assumindo características diferentes das dos outros reinos germânicos e fortemente apoiado pela Igreja cristã, o Reino dos Francos constituiu-se aos poucos em um verdadeiro império. (p. 145).

Nesta introdução do capítulo o texto deixa claro que os francos fazem parte do mundo germânico e seu reino não foi estabelecido sem lutas. Por conseguinte, estes diferenciam-se dos demais povos pela sua aliança com a Igreja católica já nos primórdios da formação de seu reino.

No item referente aos merovíngios Clóvis é apresentado como o primeiro rei a converter-se à religião cristã, fato que ocasionou uma maior unidade ao reino. Após ele, Pepino, o Breve, é o outro destaque. Este expulsou os lombardos e bizantinos da península Itálica e incorporou as terras aos domínios do papado, dando origem aos Estados Pontifícios. Desta forma, inaugurou uma nova dinastia: a dos carolíngios.

Carlos Magno, filho de Pepino, empreendeu uma série de batalhas com a intenção de obter terras para doar aos nobres do Reino Franco. Tais doações, chamadas de “benefícios”, fortaleciam as relações de dependência entre os nobres e o rei. É que, pelas regras de suserania e vassalagem, ao receberem as doações em benefício, os senhores feudais (nobres) se colocavam sob a proteção do rei, a quem deviam prestar serviços e prestar fidelidade. (p.174).

No item 2, *O império Carolíngio*, o sistema feudal é apresentado como “invenção” dos francos. Porém não há uma melhor explicação deste sistema no capítulo, o feudalismo é tratado no capítulo 14 apenas. A partir desta breve explicação, o texto aborda o interesse do papado nas conquistas de Carlos Magno para a disseminação da fé cristã, por esse motivo o fizeram Imperador do Novo Império Romano do Ocidente. Assim estava celada a aliança entre os Francos e a Igreja, tornando esse novo império um braço da Igreja e proporcionando grandes poderes para ambos.

O capítulo fala muito brevemente do Renascimento Carolíngio. Após isso, a centralização do poder carolíngio é atribuída a personalidade de Carlos Magno, cuja morte impossibilitou a continuação do Império, sendo esse dividido entre seus três netos.

A obra *História*, anexo 6, traz os francos dentro do capítulo 12, separando-os em 4 itens.

O povo franco, de origem germânica ocidental, estava dividido em tribos que foram unificadas pelo líder Clóvis, no século V. Ele as organizou internamente e delimitou as fronteiras do reino. Foi reconhecido, por isso, como o primeiro rei dos francos e deu início à dinastia Merovíngia. (p. 143).

O texto expõe que os francos não são um povo à parte, eles constituem um dos ramos dos germanos. Também é abordada neste item a questão do fortalecimento do poder de Clóvis, cuja força provém de sua aliança com a Igreja católica. Porém, após sua morte, seus filhos não conseguiram dar continuidade à centralidade do reino, deixando esse nas mãos dos “prefeitos do palácio”.

Em 732, Carlos Martel, prefeito do palácio, enfrentou uma invasão de árabes muçulmanos na batalha de Poitiers, fazendo-os recuar (p. 144).

A partir deste momento a unidade franca foi reestabelecida. Pepino, o Breve, filho de Carlos Martel, derrotou os lombardos e doou as terras à Igreja, fortalecendo ainda mais a aliança com esta e originando a dinastia dos carolíngios. Porém, seu filho é o maior representante desta dinastia:

O êxito de Carlos Magno na centralização do poder e nas conquistas vincula-se à sua aliança com a Igreja Católica. Por ter colaborado na luta da Igreja contra os lombardos, em 800, Carlos Magno recebeu o título de imperador dos romanos. Esse título tinha, então, apenas significado honorífico e não significava a restauração das estruturas do império e do poder do imperador. (p. 144).

Carlos Magno é representado como o principal representante carolíngio, pois recebeu o título de Imperador Romano e consolidou uma estreita aliança com a Igreja – o que acarretou em grandes poderes para ambos os lados. Não obstante, o texto ressalta para o caráter simbólico do título, alertando que não houve um “novo Império Romano” no Ocidente.

As relações feudais de vassalagem e suserania são atribuídas a administração de Carlos Magno, com a criação dos condados e ducados, cujos nobres estabeleciam laços de reciprocidade com o Imperador. Com a morte desse, seus três netos dividiram o território do Império entre si, e assim ocorreu sucessivamente, até que a Europa tornou-se uma “colcha de retalhos”, característica principal do feudalismo.

No livro *História – caminhos do homem*, anexo 7, não há uma separação clara por itens dentro do capítulo. Os assuntos são abordados de forma mesclada e problematizada, tanto no texto dos autores como em quadros contendo citações de historiadores especialistas nos temas.

Dentre os principais reinos bárbaro-germânicos, destacou-se o Reino dos Francos, que se constituiu, basicamente, na antiga Gália dos romanos (atual França, cujo nome deriva de francos, um dos povos bárbaro-germânicos). Com a expansão desse reino, verificou-se a tentativa de reconstrução da antiga unidade romana quando, no Natal do ano 800, Carlos Magno foi coroado pelo Papa Leão III e recebeu o título de imperador do Sacro Império Romano-Germânico, ou do “Novo Império Romano do Ocidente”. (p. 119).

Destaca-se no texto a inclusão dos francos como um dos povos germânicos, assim como a citação de que estes não foram os únicos a construírem um reino, porém foi o mais duradouro. A tentativa de reconstrução da unidade romana, a partir do texto, aparece como uma ação da Igreja e não de Carlos Magno. Outro aspecto interessante do livro é tratar o Império Franco não como uma simples reorganização do Romano, mas sim com sua nova roupagem: Sacro Império Romano-Germânico.

No entanto, diferentemente dos antigos romanos, para os quais a noção de *res publica* era bastante clara, os reis bárbaro-germânicos entendiam que os reinos eram uma espécie de propriedade particular e que, portanto, poderiam doar frações de territórios que compunham seus domínios a diversos herdeiros. (p. 120).

O texto faz uma diferenciação política entre os romanos e germanos, essa noção de propriedade será vital para a formação da Europa, onde a partir de diversas doações, irá fragmentar-se em diversos reinos, dando início a uma das principais características do feudalismo, explicado pelos autores mais adiante. Aqui também fica claro a não continuidade do Império Romano, por mais que a Igreja tenha tentado construir uma nova unidade com os “povos bárbaros”.

O final do texto traz um quadro “As populações mestiças”, com um trecho de uma obra de Jacques Le Goff<sup>16</sup>, ressaltando que apesar de o Império Romano ter desaparecido sua influência cultural permanece imbricada nas populações que o sucederam. Essa explicação é extremamente válida para o público discente compreender as relações de rupturas e continuidades da História, cuja complexidade, muitas vezes, acaba sendo rejeitada nos manuais escolares. Perceber que mesmo com a queda do Império Romano do Ocidente sua influência não desapareceu é vital para o processo de aprendizagem do aluno.

No livro *História: cultura e sociedade – memória das origens*, anexo 8, os francos são abordados no item 3 do capítulo 8.

O primeiro reino germânico a adotar o cristianismo romano como religião oficial foi o Reino Franco. Em 496, Clóvis, rei da dinastia dos Merovíngios, foi batizado em Reims. Com isso, os francos se comprometeram a garantir a segurança da Igreja Católica em seus domínios, ao mesmo tempo que angariavam apoio político da hierarquia clerical. (p. 211).

<sup>16</sup> LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 56-57.

Os francos são tratados como germanos, mas os primeiros a adotar o cristianismo como religião oficial. Isto lhes possibilitou uma relação valiosa e vindoura com a Igreja, pois esta legitimava a expansão daqueles e dava-lhes resguardo político, enquanto ela recebia mais terras e proteção. O texto trata também da Batalha de Poitiers e da doação de terras para a formação do Patrimônio de São Pedro, ainda sob a dinastia merovíngia.

Com grande poder e prestígio, Carlos Magno foi sagrado imperador dos romanos pelo papa Leão III, no ano de 800, formando o Império Carolíngio. O Império Carolíngio representou uma séria tentativa de resgatar a autoridade romana e garantir uma nova unidade à Europa Ocidental com base no cristianismo. (p. 211).

A dinastia dos carolíngios estreitou os laços com a Igreja, sendo Carlos Magno coroado imperado pelo papa. Este fato mostra o tamanho do poder e influência que esta aliança rendeu a ambas as partes, pois a Igreja possuía um exército como apoio, ao mesmo tempo que os francos obtinham um poder e prestígio comparado aos antigos romanos.

Após a morte de Carlos Magno, seus herdeiros dividiram as terras do Império iniciando uma tendência de descentralização, a qual repercutiria durante toda a Idade Média.

O livro *História – das cavernas ao terceiro milênio*, anexo 9, também traz os francos em um item separado dos demais “povos bárbaros”.

Os francos, povo de origem germânica, migraram para a Gália no século V. Em 481, o chefe franco Clóvis foi coroado rei. Ele pertencia à dinastia merovíngia, assim chamada devido ao nome de seu avô, Meroveu. No final daquele século, Clóvis já dominava todo o norte da Gália. Depois de converter-se ao cristianismo, voltou-se contra os visigodos no sul da Gália e os venceu. Na base das vitórias de Clóvis estava uma sólida aliança com a Igreja Católica Romana, que o apoiou no projeto de unificação do território. (p. 121).

Essa primeira parte do texto não possui muita diferença para a edição anterior. O conteúdo das invasões francas desvencilhadas das demais e a aliança com a Igreja seguem sendo uma evidência na abordagem. Após isso, são mostrados os mesmos aspectos de antes: Pepino, o Breve, afastou o último merovíngio e iniciou a dinastia dos carolíngios. Seu filho, Carlos Magno subjuguou os lombardos e os saxões, transformando o reino franco no mais poderoso da cristandade ocidental. O diferencial desta edição está em denominar o Novo Império do Ocidente de Sacro Império Romano-Germânico, demonstrando um novo poderio na Europa, transparecendo, desta forma, não uma simples reconstrução do Império Romano.

O renascimento carolíngio é tratado brevemente, e ao final, a desarticulação do Império é abordada.

Aproveitando-se da fraqueza da autoridade central, a nobreza guerreira passou a exercer um poder cada vez maior em suas terras. Além disso, nos séculos IX e X a



Europa sofreu uma série de invasões. (p. 124).

Após a morte de Carlos Magno, seus herdeiros repartiram suas terras sucessivamente, ocasionando uma descentralização do poder central do Império. Esse processo é trabalhado no item seguinte como uma das causas do feudalismo. Assim como na edição anterior, as invasões dos *vikings* e mouros são mantidas como um agravante à desarticulação do Reino Franco.

A partir do século VII, a historiografia exalta a superioridade do povo franco, vencedor dos romanos, progressivamente definido como o povo escolhido por Deus para construir a *ecclesia* (LE JAN, 2011, p.19). Com a finalidade de ordenar a sociedade, os carolíngios desenvolveram uma ideologia que sincretiza estreitamente a nobreza dessa dinastia ao ministério real, ou seja, uma construção cristã cujo pivô é a fidelidade hierarquia.

O processo de formação dos “povos bárbaros” no Ocidente passa por um processo comum a todas as nações: a construção de identidades. A criação de uma memória coletiva, pautada em um passado reconstruído, e a fundação de um reino são elementos essenciais neste processo identitário, eles traduzem a emergência de uma consciência comum que se funda nas origens, proporcionando legitimidade para este povo. Contudo, a história dos francos é relativamente recente, inteiramente determinada pelo curso da história romana. O termo *Franci* aparece no final do século III, no panegírico do imperador Constâncio Cloro (296-306), cujo significado sugere tribos germânicas instaladas na região do Reno inferior, onde realizavam ataques marítimos e terrestres ao Império Romano (LE JAN, 2009, p. 21). Mais adiante, as fontes romanas designam francos a certos grupos instalados no Império Romano e/ou que servem ao exército romano. Quanto a esse sentido, Marcelo Cândido da Silva em *A realeza Cristã na Alta Idade Média*, corrobora, baseado em Gregório de Tours, que Childerico, e depois seu filho Clóvis, eram administradores da Gália a mando do Império.

Além disso também há a criação, no século VI aproximadamente, do mito fundador dos francos cuja origem estaria ligada a uma linhagem real de Príamo, rei de Troia, de onde esses supostos ancestrais fugiram. Na verdade, este mito é muito próximo da origem dos romanos, cujas raízes também estariam ligadas à Troia. Doravante, o impulso decisivo que permite aos francos se unirem, desenvolverem uma consciência de identidade e fundarem um poderoso reino é a ascensão de Clóvis. Ao criar o *exercitus Francorum*<sup>17</sup>, este permitiu às tribos francas se unirem e sob suas ordens os guerreiros francos aparecem como um só povo em armas, um só exército. Sua conversão ao catolicismo também configura um evento

---

<sup>17</sup> Nos livros didáticos analisados, a informação trazida aos alunos é que Clóvis unificou as tribos francas sob seu comando, sem menção ao termo *exercitus Francorum*.

político de suma importância para a formação do reino franco.

Assim, a ideia de que o povo franco venceu os romanos se fundamenta não apenas no campo de batalha, mas em virtude de sua fé cristã, pois Deus os escolheu para erigir sua cidade na Terra. Deste modo, assim como em outros conteúdos da História ensinada em sala de aula, os francos são destacados devido sua devoção a Cristo.

Tendo em vista os interesses nesta ênfase, por que esse assunto merece tamanha distinção nos livros didáticos brasileiros?

O Brasil foi um dos países onde as concepções positivistas da História encontram terreno fértil para se desenvolverem. A prova disso está no grande número de intelectuais do século XIX e XX adeptos aos ideais de Augusto Comte, como Benjamin Constant, Júlio de Castilhos, Rui Barbosa, entre outros. A expressão máxima desta vertente, “Ordem e Progresso”, está perpetuada na bandeira nacional. Doravante, o sistema educacional brasileiro não ficou excluído deste projeto de nação.

As ideias positivistas misturaram-se com as propostas autoritárias dos militares e com os interesses excludentes das elites agrárias, ou seja, um sincretismo com o forte caráter conservador das classes dominantes no cenário nacional. Dentro dessa percepção de História, os documentos são detentores da verdade, não havendo espaço para interpretações – apenas documentos oficiais são considerados fontes. Portanto, os grandes nomes da História e seus feitos extraordinários são os objetos de estudo e de ensino, renunciando-se a assuntos fora deste padrão no âmbito escolar.

Essa tendência permaneceu majoritária ao longo do século XX, sendo tangenciada pela Escola dos Annales, Nova História e Marxismo. Contudo, a Escola Francesa exerceu, e ainda exerce, uma maior influência na historiografia brasileira.

Com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934 e a tentativa da elite paulista de aqui construir um centro de excelência do pensamento, que fizesse oposição ao corporativismo varguista, trouxe ao Brasil uma expedição de intelectuais europeus de diversas áreas do conhecimento para ajudar na implantação daquele ideal. (GARCIA, 2006, p. 3).

Dentre estes intelectuais destaca-se Fernand Braudel, o qual redirecionou a proposta original de Lucien Febvre e March Bloch na fundação da Escola dos Annales. Essa vertente tinha como objetivo reformular o pensamento historiográfico introduzindo novos temas como História social e econômica, em oposição à História política e factual exercida pelos positivistas. Os feitos dos grandes personagens também foram deixados de lado, assim como uma nova perspectiva acerca das fontes foi elaborada: qualquer vestígio humano pode ser considerado fonte histórica, pois cabe ao historiador lhe fazer as perguntas corretas.

No entanto, ao analisar os livros didáticos nacionais de História, pode-se perceber claramente a forte influência francesa e positivista ainda presente, inclusive nos manuais escolares mais recentes. Os francos são sempre tratados separadamente dos demais “povos bárbaros”, em alguns casos não são sequer mencionados como germanos. Além disso, o destaque do Reino Franco é caracterizado pelos grandes vultos desse povo e seus feitos extraordinários.

O principal atributo dos francos é, sem dúvida, sua ligação com a Igreja católica. Independente de constituírem ou não uma continuidade do Império Romano, todos os livros didáticos exaltam a aliança feita com a Igreja. Logo, os ideais de uma sociedade burguesa, católica e branca estão representados neste reino, desta maneira, “justificando” seu destaque em relação aos outros “povos bárbaros”.

## 5 CONCLUSÃO

A Europa, como ideia e como realidade, é uma criação medieval. Desenhada pela geografia, ela constrói-se na história. A Idade Média assinala o momento de sua gestação e de seu desenvolvimento. Sucessora consciente, esta sabe guardar a herança recebida das civilizações antigas. A passagem da Antiguidade para o período medieval compreende, assim, longo e construtivo processo de que resultará o nascimento da Europa. (RIBEIRO, 2011, p. 181).

Fruto de perturbações internas e externas, o Império Romano do Ocidente cede lugar a novos reinos, repletos de uma pluralidade étnica, legislativa e social. A realeza desses reinos germânicos romaniza-se, ao adotar práticas e normas administrativas do Império, contudo à medida que deixam de ser instituições exclusivamente germânicas, elas libertam-se da oposição *princeps/rex* e acabam por tornarem-se uma fusão daquela com o pensamento romano. O mundo medieval resulta do encontro e coalizão destes dois mundos que se interpenetravam, da confluência das estruturas romanas e “bárbaras”, em vias de transformação.

O latim provem de Roma e origina as línguas vulgares, como o francês, espanhol, italiano, português e romeno. O Estado e o direito também são fatores presentes no medievo e heranças romanas. No que diz respeito a ruralização e a oposição cidade/campo, também pode-se percebê-los como um apanágio romano, pois já são verificados desde o Baixo Império:

[...] Concluída a conquista territorial, Roma não mais pode obter mão de obra para a exploração das grandes propriedades, e, sufocada por pesados impostos, a aristocracia proprietária de terra procura fugir a seus encargos. Adota-se, então, a divisão da terra em duas partes: a reserva senhorial (do proprietário) e os lotes dos camponeses. O camponês livre e sem terra recebe do latifundiário um pequeno lote, e, em troca, entrega parte de sua produção anual. É a instituição do *colonato*, que fornece ao grande proprietário a mão de obra, ao Estado, as rendas fiscais e aos marginalizados, a segurança. Dessa maneira, os trabalhadores livres do campo transformam-se em colonos, tornando-se dependentes dos latifundiários pelos laços do *patrocinium* (patronato). (RIBEIRO, 2011, p. 186).

Nesse sentido, Le Goff converge mostrando que muitos elementos enraizados como medievais já se faziam presentes e, a propósito, foram criados durante o Baixo Império, pois

[...] A fuga de certos ofícios e a mobilidade da mão-de-obra rural tinham levado os imperadores do Baixo Império a tornar obrigatoriamente hereditárias certas profissões, e encorajado os grandes proprietários a fixar na terra os colonos que substituíam os escravos – cada vez menos numerosos. [...] Tal pai, tal filho, será a lei herdada do Baixo Império romano. (LE GOFF, 2005, p. 35).

Por conseguinte, o “atrasado medieval” cuja ruralização e estagnação social foram protagonistas não se mostra crível, uma vez que suas peculiaridades são uma herança romana.

Isso não quer dizer que tais aspectos não sofreram transformações ao longo dos mil anos demarcados como medieval, ou que não tenham surgido outros elementos próprios no período, contudo, deve-se ter cuidado ao reproduzir determinados estereótipos sem uma reflexão aprofundada.

Pesquisas recentes reformulam a ideia dos primeiros séculos da Idade Média como um período de recuo ou derrocada de Roma. Tais estudos reparam a reputação vil que a tradição historiográfica construiu sobre o período. Entretanto, as discussões acerca do tema, muitas vezes, estiveram sujeitas a critérios sociais e políticos:

[...] Na França, por alguns germanistas, que se pretendem herdeiros dos francos vitoriosos, e pelo chauvinismo nacional. Fora da França, a questão tem dividido especialistas alemães e italianos. Efetivamente, a Idade Média guardou “o espírito das civilizações anteriores e investiu em uma consciência potencialmente europeia” (Le Goff, 2003, p.17). Nela encontram-se as características reais ou problemáticas da Europa: a dicotomia entre unidade potencial e diversidade fundamental, a população mesclada, as oposições oeste-leste e norte-sul, a indefinição da fronteira oriental, o primado da cultura (Le Goff, 2003, p. 13). (RIBEIRO, 2011, p. 182).

Dessa maneira, não se pode bipolarizar a Idade Média entre uma continuação ou uma ruptura em relação ao Império Romano. A historiografia recente mostra uma síntese entre romanistas e germanistas, onde ambos os lados possuem seus acertos e seus erros. Lucien Musset demonstra que nos primeiros séculos medievais não é possível referir-se nem a um germanismo integral – renunciando-se a qualquer aspecto legado pelo Império – tampouco a uma romanidade intacta, alheia das influências dos “povos bárbaros”. Sendo assim, a Idade Média é composta por uma fusão de civilizações. E no âmago dessa fusão, deve-se compreender outros elementos além daquela dicotomia.

Ao tratarmos de uma História europeia, muitos intelectuais brasileiros criticam a relevância de um estudo referente ao medieval, pois este não representaria um objeto pertinente para a nossa realidade. Entretanto, José Rivair Macedo propõe uma “descolonização” do ensino da Idade Média, cuja questão norteia este TCC.

O problema inicial aqui proposto diz respeito ao destaque reservado apenas aos Francos nos livros didáticos nacionais, negligenciando os demais “povos bárbaros”. Como foi demonstrado, os germanos são ainda alvos de diversos preconceitos e estereótipos no âmbito escolar. Assim como os francos são apresentados separadamente, muitas vezes sem constituírem um povo germânico. Os motivos desta ênfase foram demonstrados no capítulo 3, porém ainda há um vácuo em sua resolução: ao negarmos a proeminência franca nos manuais escolares, como poderíamos proceder o conteúdo de Idade Média no ensino básico brasileiro?

Marc Ferro nos relata os vínculos profundos existentes entre a História transmitida

nas escolas e a formação ou deformação da consciência social e política em áreas coloniais. Entre outros exemplos, cabe destacar o caso da África negra sob domínio francês, em que, até pelo menos meados do século XX, aos brancos e aos primeiros negros admitidos às escolas a História ensinada dizia respeito aos “antepassados gauleses, romanos e francos”. No ensino de tipo metropolitano, “salvo pela cor da pele, o negro de cultura francesa é francês em tudo”. Nesse ponto, a Idade Média cumpria bem o seu papel de formadora de uma consciência “europeia”, e a França colonizadora aparecia como promotora do progresso e da civilização. (MACEDO, 2003, p. 114).

O Brasil não foi colonizado pelos franceses, porém a historiografia nacional sofreu influência deveras notável. Com isso, o exemplo colocado por Macedo acerca da África sob colônia da França pode ser transposto para a realidade brasileira, onde o ensino de História tem contribuído para a formação de uma consciência “europeia”, tornando-nos perseguidores incansáveis do mito do progresso e da civilização francesa.

A Europa Medieval retratada nos livros didáticos diz respeito, principalmente, a Alemanha, França, Inglaterra e Itália. O leste europeu, bem como a parte nórdica, não são objetos de estudo. Descolonizar o ensino de História, então, significa reconhecer identidades e interesses referentes a cada realidade, na qual o caso brasileiro seria a Península Ibérica. Esse tema faria mais sentido pois promoveria a compreensão dos povos ibéricos, cuja cultura nos foi legada, e permitiria, conseqüentemente um melhor entendimento do nosso modo de ser e pensar.

As pesquisas acadêmicas têm buscado informações para clarear o tema, sobretudo especialistas brasileiros. Leila Rodrigues da Silva defendeu sua tese em 1996, a qual foi publicada em 2008 sobre o título *Monarquia e Igreja na Galiza na segunda metade do século VI*. Mais recentemente, em 2012, Ruy de Oliveira Andrade Filho publicou *Imagem e Reflexo: religiosidade e Monarquia no Reino Visigodo de Toledo (Séculos VI-VIII)*. E por último, Mário Jorge da Motta Bastos teve sua tese publicada, também no formato de livro, em 2013, *Assim na Terra como no Céu: paganismo, cristianismo, senhores e camponeses na Alta Idade Média Ibérica (séculos IV-VIII)*, apenas para citar as obras mais recentes. Logo, não há o empecilho linguístico para os estudos da Península Ibérica na Alta Idade Média, tendo em vista a qualidade das pesquisas nacionais sobre o tema.

Porém, o livro didático é um objeto de mercado, regido pelas leis deste. Logo, o ensino dos francos sob a ótica civilizatória, católica e burguesa faz mais sentido para a elite nacional, detentora de capital e bens de consumo. A descolonização do ensino não parece ser objetivo das classes abastadas. Não obstante, o papel de um bom professor mostra-se mais importante que o livro didático que o mesmo dispõe, uma vez que esse mantém-se atualizado a respeito das pesquisas acadêmicas, pode desconstruir em sala de aula, junto com os alunos,

os preconceitos e estereótipos contidos nos manuais escolares.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVIM, Yara Cristina. **A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?p=14399>>. Acesso em: 20/04/2014

ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **Imagem e Reflexo: Religiosidade e Monarquia no Reino Visigodo de Toledo.** (Séculos VI-VIII). São Paulo: EDUSP, 2012.

BASTOS, Mário Jorge da Motta. **Religião e Hegemonia Aristocrática na Península Ibérica (séculos IV/VIII).** São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24022003-181739/pt-br.php>>. Acesso em: 30/10/2014.

\_\_\_\_\_. **Assim na Terra como no Céu...Paganismo, cristianismo, senhores e camponeses na Alta Idade Média Ibérica (séculos IV-VIII).** São Paulo: EDUSP, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

CHARTIER, Roger. **História Cultural – Entre práticas e representações.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados. [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 15/05/2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 243-259.

GALLO, Sílvio. **Repensar a Educação: Foucault.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p.79-97, jan./jun. 2004. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>>. Acesso em: 30/04/2014.



GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. História da educação e historiografia: uma discussão preliminar sobre seus rumos e percursos. Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas, n.5, ano III. out. 2006. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.24825971689844.pdf>>. Acesso em: 15/05/2014.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2009: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-14.

LANGER, Johnni. **O ensino de História Medieval pelos quadrinhos: História, Imagem e Narrativas**, v. 01, p. 01-24. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao8abril2009/medievo-hq.pdf>>. Acesso em: 15/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Os vikings e o estereótipo do bárbaro no ensino de história**. História & Ensino, Londrina, v. 8, p.85-98, out. 2002. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12231>>. Acesso em: 15/05/2014.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc, 2005.

LE JAN, Régine. A Ideologia do poder no reino dos francos. In: ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Marcelo Cândido da (orgs.). **Poder e construção social na Idade Média: história e historiografia**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 19-46.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 227-242.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.

151-172.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 109-125.

MARTINS, Ângela Maria. **A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.379-393, maio/ago. 2011. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 15/04/2014.

MATOS, Júlia Silveira. **O Ensino de História e as Políticas Governamentais para a distribuição dos Livros Didáticos**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 1, p.113-139, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11766>>. Acesso em: 20/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Os livros Didáticos como *Produtos* para o Ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD**. Historiæ, Rio Grande, v. 3, n. 3, p.165-184, 2012. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268>>. Acesso em: 20/04/2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 173-199.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Historiografia Didática e Prescrições Estatais sobre Conteúdos Históricos em Nível Nacional (1938-2012)**. Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013. Disponível em <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/242>>. Acesso em: 22/04/2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Imagens da Idade Média na Cultura Escolar**. Aedos, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.117-127, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/9834/5655>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História, Medievalismo e Etnocentrismo**. Historiæ,

Rio Grande, v. 3, n. 3, p.223-238, 2012. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3271>>. Acesso em: 10/04/2014

\_\_\_\_\_ ; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados:** representações da Idade Média no ensino de História. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_ ; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>>. Acesso em: 10/04/2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-36.

RIBEIRO, Daniel Valle. A Alta Idade Média e os prenúncios da ideia de Europa. In: ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Marcelo Cândido da (orgs.). **Poder e construção social na Idade Média:** história e historiografia. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 181-210.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola:** autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201-226.

\_\_\_\_\_. **A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão.** Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 6, n. 3, p.53-66, dez. 2013. Disponível em <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/245>>. Acesso em: 10/05/2014.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. **Alguns Apontamentos Acerca dos Germanos nos Livros Didáticos de História no Brasil.** Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval, v. 4, 2004. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=8550&claveDeBusqueda=2004>>. Acesso em: 15/04/2014.

SILVA, Edlene Oliveira. **Relações entre imagens e textos no ensino de História.** Saeculum (UFPB), v. 22, p. 173-188, 2010. Disponível em

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11497/6609>>. Acesso em: 20/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Livros Didáticos e Ensino de História:** a Idade Média nos manuais escolares do Ensino Fundamental. *História & Ensino*, Londrina, v. 17, n. 1, p.07-31, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11248>>. Acesso em: 20/06/2014.

SILVA, Leila Rodrigues da. **Monarquia e Igreja na Galiza na segunda metade do século VI:** o modelo de monarca nas obras de Martinho de Braga dedicadas ao rei suevo. Niterói: EDUFF, 2008.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p.803-821, set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>>. Acesso em: 20/04/2014.

SILVA, Marcelo Cândido da. **4 de setembro de 476:** A queda de Roma. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006 – (Série Lazulli rupturas/ coordenadora Maria Luiza Tucci Carneiro).

\_\_\_\_\_. **A realeza cristã na Alta Idade Média:** os fundamentos da autoridade pública no período merovíngio (séculos V-VIII). São Paulo: Alameda, 2008.

\_\_\_\_\_. A Alta Idade Média entre os séculos XIX e XX: da Nação à Etnogênese. IN: PEREIRA, Nilton Mullet; ALMEIDA, Cybelle Crossetti de.; SALOMÃO, Igor Teixeira (orgs.). **Reflexões sobre o Medieval.** São Leopoldo: Oikos, 2009.

SILVA, Thiago Juarez Ribeiro. Teoria e Método no estudo da Realeza Cristã, 561-633: documentação, leituras e metodologia. In: XX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E LIBERDADE, 2010, São Paulo. São Paulo:ANPUH, 2010. disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Thiago%20Juarez%20Ribeiro%20Silva.pdf>>. Acesso em: 15/08/2014.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Livros Didáticos de História:** o passado sempre presente. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p.131-158, ago. 2009. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11435>>. Acesso em:

20/05/2014.

TEIXEIRA, Igor S. **Uma Aula que acabou em Pizza: Metodologia de Ensino em História da Idade Média.** Oficina – Revista de História, Rio de Janeiro, p.35-40, 2011.

THONES, Ana Paula Bellochio; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Um *Entre o Outro e Eu*: do estranho e da alteridade na educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.501-520, abr./jun. 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34875>>. Acesso em: 15/06/2014.

## 6.1 LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História.** 1. ed. São Paulo: IBEP, 2013. - (Coleção Integralis).

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. **Caminhos do homem: história,** 1º ano. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História.** Curitiba: Positivo, 2013.

MORENO, Jean Carlos; GOMES, Sandro Vieira. **História: cultura e sociedade: memória das origens.** 2. ed. Curitiba: Positivo, 2013.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

## 7 ANEXOS

### 7.1 Anexo 1

#### **1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – das cavernas ao Terceiro Milênio

#### **2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume único para os três anos do Ensino Médio.

#### **3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Myriam Becho Mota – Master Of Arts, Ohio University – Athens, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

Patrícia Ramos Braick – Mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas e Brasileira – PUC-RS. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

2ª edição, 2002. Editora Moderna Ltda, SP.

#### **4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

Não consta nenhuma informação sobre este quesito.

#### **5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 59 capítulos, divididos em 8 unidades.

#### **6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade II – A Construção dos Sentidos, pag. 84 - 155, contendo nove capítulos, porém apenas os 4 primeiros são sobre o medieval, os seguintes já entram na modernidade.

Cap. 10 – Os doces bárbaros, cap. 11 – Em nome de Alá, cap. 12 – Bizâncio: um mosaico de etnias, cap. 13 – Em nome de Deus, dos homens e do lucro, cap. 14 – Estado nacional – saída para o caos?, cap. 15 – Escolhas e contingências, cap. 16 – Terra à vista!, cap. 17 – Os meios, os fins e os começos e cap. 18 – A salvação pela fé.

#### **7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 10 – Os doces bárbaros.

##### **A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

O conteúdo do capítulo é relativamente bem satisfatório, com citações de especialistas e definições de alguns conceitos estranhos aos alunos. Porém, há pouco espaço tratando dos povos germânicos (mais ou menos duas páginas), deixando o foco apenas no reino Franco. Dentro deste capítulo é abordada a questão do feudalismo, Igreja e o conceito de Idade das Trevas – o qual é desmitificado muito bem, mostrando diversos “avanços” do período.

##### **B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Sim, há essa preocupação, diversos conceitos são abordados e explicados. Alguns são explicados a partir de citações de especialistas, como o caso de feudalismo:

“um sistema de organização econômica, social e política baseada nos vínculos de homem a homem, no qual uma classe de guerreiros especializados – os senhores -, subordinados uns aos outros por uma hierarquia de vínculos de dependência, domina uma massa campesina que explora a terra e lhes fornece com que viver. (LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa, Estampa, 1980.)

Outros temas são explicados pelo autor, sem referência como colonato:

“o colonato foi um sistema de trabalho servil que se desenvolveu no período de decadência do império Romano, quando escravos e plebeus empobrecidos passaram a trabalhar como colonos nos domínios dos grandes proprietários. Esses latifundiários ofereciam terra, proteção e parte dos rendimentos da produção aos colonos, que não podiam abandonar a propriedade e transmitiam aos filhos a condição de servos.”

##### **C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

No final do capítulo há 4 questões para reflexão, relacionando o conteúdo exposto com a atualidade brasileira. Após isso tem 6 questões de vestibulares/ENEM, as quais nem todas podem ser respondidas

exclusivamente com o conteúdo, exigindo do aluno mais leitura e abstração/reflexão. A única referência para futuras pesquisas é a indicação do filme Lancelot – o primeiro cavaleiro, de Jerry Zucker, do ano de 1995.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais. Sim:**

BLOC, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa, Edições 70, 1987.

BRUGES, Gilberto de. História da morte de Carlos o Bom, conde de Flanders. In: FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de História*. Lisboa, Plátano, 1977.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1972.

FREMANTLE, A. *A Idade da fé. Biblioteca de História Universal Life*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970.

LE GOFF, Jacques. *A velha Europa e a nossa*. Lisboa, Gradiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa, Estampa, 1980.

MACEDO, José Rivair. *Religiosidade e messianismo na Idade Média*. São Paulo, Moderna, 1996.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental – uma história concisa*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

RABELAIS, François. *Gargantua*. Rio de Janeiro, Ed. Outro, sd.

ROUCHE, Michel. Alta Idade Média ocidental. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Há diversas passagens para explicar melhor o texto (obras citadas anteriormente) e no final do capítulo um trecho de leitura complementar da Biblioteca de História Universal LIFE. *Os bárbaros na História*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970. Porém não é problematizada.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens porém com fins ilustrativos, não são problematizadas nem expostas nos textos.

## 7.2 ANEXO 2

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – volume único.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume único para os três anos do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Gislane Campos Azevedo – Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora universitária, pesquisadora e ex-professora de História dos ensinos Fundamental e Médio das redes pública e particular de ensino.

Reinaldo Seriacopi – Bacharel em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e em Jornalismo pelo Instituto Metodista de Ensino Superior. Editor especializado na área de História.

Primeira edição de 2005, primeira impressão em 2008. Editora Ática.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLEM – 2009, 2010 e 2011.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 83 capítulos, divididos em 13 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade IV – Diversidade Religiosa, pag. 81 - 127, contendo 8 capítulos:

Cap. 17 – A Ásia durante o período medieval; Cap. 18 – O mundo árabe e o Império Islâmico; Cap. 19 – Os reinos africanos; Cap. 20 – O Império Bizantino; Cap. 21 – A Europa medieval e o Império Carolíngio; Cap. 22 – O mundo feudal; Cap. 23 – Igreja e poder e Cap. 24 – O renascimento comercial e urbano.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 21 – A Europa medieval e o Império Carolíngio.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

O capítulo possui 6 páginas (103 – 108), apenas a primeira trata muito brevemente dos povos germânicos e a última possui um quadro sobre os reinos anglo-saxões bem simplista. As 4 páginas restantes abordam apenas o Reino Franco, cuja abordagem é bem resumida porém satisfatória, levando em consideração o número de horas/aula que o professor irá dispor. Entre o conteúdo abordado existem 2 quadros: um primeiro explicando o que seria um Cavaleiro Couraçado (pois o termo aparece no texto sobre Carlos Martel) e o segundo sobre os Monges Copistas, ambos simplórios. Os 3 mapas existentes são: Os Reinos Germânicos e o Império do Oriente; Império Carolíngio e Divisão do Império Carolíngio.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Não. Apenas no início da Unidade IV – Diversidade Religiosa há uma explicação bem sucinta sobre o conceito de Idade Média, no qual é ressaltado que a expressão foi criada por pensadores humanistas com intuito pejorativo, a Idade das Trevas entre a antiguidade clássica e a modernidade. Também explicam que hoje essa posição não é mais aceita, entretanto a expressão se firmou.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Há 5 questões no final do capítulo, cuja resposta pode ser obtida apenas com o texto do livro, no entanto exige um certo nível de abstração e reflexão do aluno. Não há nenhuma referência para pesquisa ou bibliografia.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

No quadro sobre O Cavaleiro Couraçado há a referência à Cyro de Barros Rezendo Filho, *Guerra e poder na sociedade feudal*, São Paulo: Ática, 2002. p. 14-5. No outro quadro sobre os Monges Copistas a referência é Jean Favier, *Carlos Magno*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. p. 429-36.



**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Apenas os quadros referidos acima, com a intenção de explicar o texto, pois os termos são utilizados e os alunos provavelmente não saberiam o significado.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, porém apenas com o intuito ilustrativo, sem contextualização no texto. Todas possuem referência mas apenas isso.

## 7.3 ANEXO 3

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História Global – Brasil e Geral

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume único para os três anos do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Gilberto Cotrim – Professor de História graduado pela Universidade de São Paulo, advogado inscrito na OAB-SP, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. 8ª edição – 2005, 9ª triagem – 2009. Editora Saraiva.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLEM – 2009, 2010 e 2011.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 57 capítulos, divididos em 15 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada em duas unidades, Idade Média Oriental e Idade Média Ocidental, contendo 6 capítulos ao todo:

Idade Média Oriental, p.96 - 113: cap. 10 – Império Bizantino e cap. 11 – Mundo Islâmico.

Idade Média Ocidental, p. 114 - 145: cap. 12 – Reinos germânicos e Império Carolíngio, cap. 13 – Feudalismo, cap. 14 – Igreja e cultura medieval e cap. 15 – Os séculos finais da Idade Média.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 12 – Reinos germânicos e Império Carolíngio.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

Não, há duas páginas tratando dos reinos bárbaros, porém sem diferenciação dos mesmos. O autor generaliza anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, burgúndios, alamanos e hérulos, apenas cita esses nomes e depois explica resumidamente seu modo de vida. Trata das invasões em duas etapas: uma primeira pacífica e uma segunda violenta. O restante do capítulo é dedicado ao reino Franco, também exposto de forma simplória.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Não há apresentação de conceitos no capítulo, o único quadro com referência externa é sobre os livros no período de Carlos Magno, *Zelo na confecção dos Livros*, KENNETH, Clark. *A Civilização*. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p. 44.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Durante a exposição do conteúdo no capítulo há alguns quadros com três ou quatro questões bem simples, que podem ser respondidas apenas com o texto. No final do capítulo há 3 questões dentro de um quadro “oficina de História”, onde o autor propõe uma reflexão mais profunda, cuja resposta não pode ser obtida apenas com o texto recém exposto. Além disso há indicação de um filme algumas leituras complementares:

Filme: As aventuras de Erik, o viking. (ING, 1989) 93'. Diretor Terry Jones.

Livros: Fiona MacDonald. *Vikings*. São Paulo, Moderna, 1996.

Luciano Ramos. *Os reinos bárbaros*. São Paulo, Ática, 1997.

Claude-Catherine Ragache e Francis Phillips. *A cavalaria – mitos e lendas*. São Paulo, Ática, 1994.

Gilles Ragache e Marcel Leverdet. *Os vikings – mitos e lendas*. São Paulo, Ática, 1995.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

O capítulo não possui trechos ou referências de autores especialistas no tema.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Não há uso de documentos no texto.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de quatro mapas: Invasões e migrações dos povos germânicos (sec. IV e V), Reinos Germânicos (sec. VI), Império Carolíngio (sec. IX) e Tratado de Verdum (843). Além disso há duas imagens, todas apenas com sentido ilustrativo, sem problematização ou explicação no texto.

## 7.4 ANEXO 4

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – volume 1.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Ronaldo Vainfas – Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo; Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Sheila de Castro Faria – Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense; professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Jorge Ferreira – Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo; professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Georgina dos Santos – Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

1ª Edição, 2010. Editora Saraiva, São Paulo.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2012, 2013, 2014.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 23 capítulos, divididos em 6 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade III – A cristandade medieval em conflito com o Islã, pag. 100 - 175, contendo 5 capítulos: Cap. 6 – A formação do mundo medieval; cap. 7 – Nascimento e expansão do islã; cap. 8 – O apogeu do feudalismo; cap. 9 – A espiritualidade medieval; cap. 10 – Outono medieval

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 6 – A formação do mundo medieval

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

O capítulo possui 22 páginas (100 – 121), dividido em 4 subcapítulos: 1 – A queda do Império Romano do Ocidente; 2 – Ascensão de Bizâncio, Império Romano do Oriente; 3 - Os reinos germânicos; e 4 – O que foi o feudalismo? Na parte superior da página há uma cronologia, linha do tempo, do capítulo abordado. Além do texto corrido, há a presença de dois boxes temáticos – Conversa de Historiador e Outra Dimensão – que aparecem repetidamente ao longo do capítulo.

No subcapítulo 1, o texto trata da queda do Império Romano do Ocidente. Ao longo do texto os “bárbaros” são explicados como guerreiros e camponeses, organizados em clãs. São tratadas as diversas migrações, tanto as que deram origem aos federados como os saques. Porém, não é falado em crise do séc. III no Império, tampouco em instabilidade interna. Essa aparece apenas quando os “bárbaros” já estão presentes em grande número dentro de Roma. No box Conversa de Historiador, há o texto Os Bárbaros na Historiografia, onde são abordados alguns preconceitos provenientes do Renascimento, tal como a visão romântica do séc. XIX. No último parágrafo fala-se, brevemente, na queda do Império Romano atribuída por causas internas e externas e o erro do termo Idade das Trevas. No subcapítulo 3 os povos germânicos aparecem novamente. São citados os nomes de cada povo e em qual região estavam estabelecidos. Após isso o conteúdo detém-se aos Francos, com algumas comparações a Bizâncio. O único box desta parte é sobre o arianismo e nestorianismo.

Em termos de informação o conteúdo é satisfatório, pois traz um grande número de texto, boxes e imagens. Porém, a problemática está no que é e não é apresentado. Na primeira parte pode-se presumir uma culpa dos “bárbaros” pela queda do Império. Depois não é trabalhado os demais povos, apenas os Francos e Bizantinos.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Há um box sobre arianismo e nestorianismo, onde são explicados estes dois conceitos presentes no texto. Porém, no subcapítulo 4, onde é tratado o feudalismo, não há boxes. A explicação do conceito está no próprio texto, no qual a primeira parte responde o subtítulo “O que foi o feudalismo?”, mas não de forma satisfatória. Depois são trabalhados os senhores, camponeses e o sistema de vassalagem.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Há 5 questões no final do capítulo, possíveis de serem respondidas apenas com base no livro. Após o livro traz mais 5 questões de vestibulares, cuja resposta exige uma maior pesquisa. Além das questões diretas, tem 2 boxes: um com um pequeno texto – sem referência – e a atividade, explicar uma citação, também sem referência, com base nesse pequeno enxerto. O outro box traz uma imagem de um castelo, algumas casas e área verde em volta – sem referência – propondo a análise da imagem e a indicação de onde se encontram os mansos dos camponeses e as áreas coletiva.

Há indicação de livros e filmes para um maior estudo sobre o tema. As obras são de Evandro Faustino, Hilário Franco Jr., Fiona McDonald, Paulo Miceli, Marco Antônio de Oliveira Pais e Patrick Rooke. Os filmes sugeridos são Átila; Erik o Viking e Excalibur.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Não, todos os boxes apresentados não possuem referência. Apenas as imagens estão referenciadas.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Apenas os quadros referidos acima, com a intenção de explicar algo do texto de forma mais clara.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, porém apenas com o intuito ilustrativo, sem contextualização no texto. Todas possuem referência mas apenas isso.

## 7.5 ANEXO 5

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – volume 1. Coleção Integralis.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Divalte Garcia Figueira – Mestre, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Professor, com experiência no Ensino Fundamental, anos finais; Médio e Superior, em várias escolas da rede pública e particular.

1ª Edição, São Paulo, 2013.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2015.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 24 capítulos, divididos em 7 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média Ocidental é tratada na Unidade IV – O mundo medieval, pag. 132 - 173, contendo 4 capítulos: Cap. 12 – Europa: da unidade romana à pluralidade germânica; cap. 13 – O Reino dos Francos e o Império Carolíngio; cap. 14 – A sociedade Feudal; e cap. 15 – Religião e cultura na ordem feudal. E na Unidade VII – O final da Idade Média, pag. 260-286, contendo 2 capítulos: Cap. 23 – Crise no mundo feudal; e cap. 24 – A hora dos reis.

A Idade Média também é tratada na Unidade V – No Oriente e na África, porém não a ocidental. Esta contém 5 capítulos: Cap. 16 – O Império Bizantino; cap. 17 – O Islã; cap. 18 – A civilização indiana; cap. 19 – A civilização chinesa; e cap. 20 – África: das primeiras civilizações ao contato com os europeus.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 12 – Europa: da unidade romana à pluralidade germânica.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

O capítulo possui 11 páginas (134 – 144), sendo o conteúdo bem abordado. Na introdução, é explicado a origem do conceito de “bárbaros”, cunhados pelos gregos e depois usados pelos romanos. Nisso o texto inicia com o embasamento “segundo o relato do historiador romano Tácito”, informação bem relevante em um texto didático. Após o capítulo trata da organização social, mitologia, migrações e a importância da guerra para os germânicos, sem diferenciar os povos constituintes, porém de maneira bem clara e satisfatória. Ao longo do capítulo são apresentados alguns quadros, com citações e conceituações, bem como um box intitulado “dia a dia do passado”.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Sim, é apresentada citações de historiadores para melhor exemplificar o que é dito no texto. Há um quadro que conceitua arianismo e heresia, porém sem referência.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Sim, há questões de vestibulares/ENEM, exercício reflexivos sobre o conteúdo do capítulo e alguns comparativos (com o Brasil contemporâneo). Também há um citação para leitura e interpretação, após uma indicação de criação de um pequeno texto a cerca do conteúdo. Não há referências para bibliografias ou outro tipo de mídia para aprofundar o conhecimento.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Jordanes. In: ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1972. p. 7.

LE MAÎTRE, Philippe. Um encontro de civilizações. *Revista História Viva*. São Paulo: Duetto Editorial, ano 5, n. 51, p. 45.

PAIS, Marco Antônio de Oliveira. *A formação da Europa: a Alta Idade Média*. 3 ed. São Paulo: Atual, 1994, p. 28.

TÁCITO, Cornélio. *Tacitus Germania*: latim-português. S. I. Mercedes-Benz do Brasil. Tradução de Luis Martins.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Os quadros problematizam e explicam alguns conteúdos explanados no texto, porém nem todos possuem referência.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, algumas com intuito apenas ilustrativo. Apenas os mapas estão contextualizados e problematizados no texto. Todas estão referenciadas.

## 7.6 ANEXO 6

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – volume 1.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

José Geraldo Vinci de Moraes – Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor de Metodologia da História na Universidade Federal de São Paulo.

1ª edição, Editora Positivo, Curitiba: 2013.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2015.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 23 capítulos, divididos em 5 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade IV – Diversidade cultural, pag. 140 - 215, contendo 7 capítulos: Cap. 12 – Formação do mundo medieval europeu; cap. 13 – Mundo árabe-muçulmano; cap. 14 – As várias Áfricas; cap. 15 – China e povos asiáticos; cap. 16 – Sociedades americanas; cap. 17 – Feudalismo europeu; e cap. 18 – Transformações e crise na Idade Média.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 12 – Formação do mundo medieval europeu.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

Relativamente, sim. No início do capítulo há uma diferenciação entre os povos germânicos, eslavos e nômades asiáticos. Contudo, onde é tratada a economia e sociedade são com base apenas nos germânicos, mas desta vez sem diferenças entre os povos constituintes. Após isso, entra-se na parte das invasões, algumas pacíficas e as últimas saqueadoras e violentas. O restante do capítulo se prende apenas nos Francos e em Bizâncio.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Sim. No início do capítulo tem um quadro explicativo sobre o preconceito Idade das Trevas, e no final há um outro quadro com os conceitos de heresia e profano.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Sim, há 4 questões ao final do capítulo, a primeira baseada em uma citação de Perry Anderson. As questões são bem simplórias, podem ser respondidas tranquilamente com base no texto do livro.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Apenas no final do capítulo, nos exercícios há uma citação de Perry Anderson para interpretação com base no livro. Durante o texto não há nenhuma citação.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Não.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, com intuito apenas ilustrativo. Apenas um dos mapas está contextualizado no texto (sobre as migrações). Todos estão referenciadas.



## 7.7 ANEXO 7

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – Caminhos do Homem.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Adhemar Marques – Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em História Moderna e Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor de História de cursos pré-vestibulares.

Flávio Berutti – Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Metodologia da História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor de História da América e de História Contemporânea do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes do Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH).

2ª edição, 2013. Base Editorial Ltda. Curitiba.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2015.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 7 capítulos, divididos em 2 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade I – Antiguidade clássica e mundo feudal, pág. 6-161, contendo 4 capítulos. Cap. 1 – Relação homem-natureza: das origens do homem ao Neolítico; cap. 2 – Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo; cap. 3 – Cidadania e democracia na Antiguidade; e cap. 4 – Diferentes formas de organização da produção: feudalismo.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 4 – Diferentes formas de organização da produção: feudalismo.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

Sim. O capítulo é organizado da seguinte maneira: um pequeno texto do livro, introdutório e bem explicativo. Logo após são colocados 2 textos (trechos) de historiadores e especialistas sobre o assunto em questão, os quais são seguidos por questões reflexivas dentro do *box* “Sabendo um pouco mais”. Além disso, há o quadro “hiperlink” onde encontram-se figuras e mais trechos de historiadores; e o quadro “Discutindo a História” com textos e questões reflexivas.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Sim. Nos trechos citados e ao final do capítulo há um glossário.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Sim, no final de cada quadro com os textos de especialistas e também no final do quadro “hiperlink”. Ao final do capítulo também existem mais exercícios revisando todo o conteúdo exposto, sendo estes reflexivos, de vestibulares e ENEM. Há também indicação de outras fontes:

Livros: RAMOS, L. *Os reinos bárbaros*. São Paulo: Ática, 2000.

MACEDO, J. R. *Movimentos populares da Idade Média*. São Paulo: Moderna, 2008.

Filmes: O incrível exército de Brancaleone e O nome da Rosa.

Sites: [www.historiadomundo.com.br/idade-media/povos-barbaros](http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/povos-barbaros)

[www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=777](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=777)

[www.suapesquisa.com/historia/vikings](http://www.suapesquisa.com/historia/vikings)

[www.professordehistoria.com/arabes.htm](http://www.professordehistoria.com/arabes.htm)

[www.brasilecola.com/historiag/cruzadas.htm](http://www.brasilecola.com/historiag/cruzadas.htm)

[www.infoescola.com/doencas/peste-negra-bubonica](http://www.infoescola.com/doencas/peste-negra-bubonica)

<http://br.geocities.com/fcpedro/cidmed.html>

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido**

**capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Sim, após cada texto introdutório e no quadro “hiperlink”.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995, p. 26.

LE GOFF, Jacques. *A idade Média explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p.15-16.

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média e o nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 18.

PERNOUD, R. *Idade Média: o que não nos ensinaram*. Rio de Janeiro: Agir, 1979, p. 15-16.

GOULART, A. T.; SILVA, O. V. da. *Introdução ao estudo da literatura*. Belo Horizonte: Lê, 1994, p.173.

LE GOFF, J. As mentalidades. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 71.

CHILDE, V. G. *O que aconteceu na História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 288.

MICHULIN, A. V. *História da Antiguidade*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, p. 211.

FRANCO JR., Hilário. *O feudalismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 10-12. Adaptado.

LE GOFF, J. *Uma breve história da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 56-57.

Monge Ermentarius apud SIMONS, G. *Os bárbaros na Europa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 131.

BLOCH, M. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 59.

ROUCHE, M. Alta Idade Média Ocidental. In: ARIÉS, P.; DUBY, G. (Orgs.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 414.

FREITAS, G. de. *900 textos e documentos de história*. 2.ed. Lisboa: Plátano, 1977. v.1. p.144.

REZENDE FILHO, C. de B. *História econômica geral*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 49.

St. Laud de Angers apud FREITAS, G. de. *900 textos e documentos de história*. 2.ed. Lisboa: Plátano, 1977, p. 145.

Bispo Adalbéron de Laon apud LE GOFF, J. *A civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Estampa, 1984, v. 2, p. 46.

FOUGÈRES, E. de apud DUBY, G. *As três ordens ou o imaginário no feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982, p. 309.

HEERS, J. *História Medieval*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977, p. 121. Adaptado.

DURHAM, R. apud ESPINOSA, F. *Antologia de textos históricos medievais*. 2.ed. Lisboa: Sá da Costa, 1976, p. 198.

PERNOUD, R. *As origens da burguesia*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973, p. 19.

LE GOFF, J. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1984, v.2, p. 63-64.

AL-KHATIB, I. apud ESPINOSA, F. *Antologia de textos históricos medievais*. 2.ed. Lisboa: Sá da Costa, 1976, p. 115.

DUBY, G. *A Europa na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 112-113.

SILVA, F. C. T. da. *Sociedade feudal: guerreiros, sacerdotes e trabalhadores*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 76.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Sim, a documentação encontra-se logo após um pequeno texto introdutório. O uso é para problematizar, conceituar e explicitar melhor o conteúdo. Nos quadros “hiperlink” também são usados outros documentos com os mesmos propósitos.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, todas devidamente referenciadas, contextualizadas e problematizadas.

## 7.8 ANEXO 8

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História: Cultura e sociedade – memória das origens.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Jean Carlos Moreno – Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Linguagens, Imagens e Ensino de História e mestre em Educação pela mesma instituição. Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foi professor dos ensinos Fundamental e Médio das redes pública e privada do Paraná.

Sandro Vieira Gomes – Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Foi professor dos ensinos Fundamental e Médio da rede pública do Paraná.

2ª Edição, 2013. Editora Positivo, Curitiba.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2015.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 11 capítulos, divididos em 3 unidades.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada na Unidade III – Novas perspectivas para o mundo mediterrâneo, pág. 204-266, contendo 4 capítulos. Cap. 8 – A Europa após o Império Romano: os reinos “bárbaros” e o Império Bizantino; cap. 9 – Os árabes e o islamismo; cap. 10 – A sociedade feudal; e cap. 11 – A crise feudal e a ascensão dos Estados Modernos.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 8 – A Europa após o Império Romano: os reinos “bárbaros” e o Império Bizantino.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

Sim. No início do capítulo há uma explicação do conceito de “bárbaros”. Após isso, no texto é ressaltada a questão de crise do Império somada a incursões germânicas e dos hunos. A capítulo se propõe a diferenciar os povos “bárbaros” por grandes grupos. Primeiro são tratados os celtas, hunos, germanos, francos, vikings e por fim o Império Bizantino.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

Sim. Há alguns quadros que explicam conceitos presentes no texto: Exarcados, monofisismo, corporações de ofício.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Sim, ao final de cada item (subcapítulo) há um documento ou citação, e com base nele e no conteúdo do livro algumas perguntas, que podem ser respondidas sem demais pesquisas. Também a indicação de outras fontes no final do capítulo: Livros: BELTRÃO, Cláudia. *O mundo bizantino*. São Paulo: FTD, 2000.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. *Guerra e poder na sociedade feudal*. São Paulo: Ática, 1994.

Filme: Excalibur. Direção de Steven Barron, EUA, 1981.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Sim, no fim de cada item (subcapítulo) para exercícios de reflexão.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 73.

REIMS, Hincmar de. Capitula Synodo. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 123.

HISTÓRIA Viva Ed. Esp. Os bárbaros. Duetto Editorial. p. 79-81

CREMONA, Liutprando de. *Historia Gestorum Regum et Imperatorum sive Antapodosis*. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 49-50.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005, p. 114.

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Sim, a documentação encontra-se no fim dos itens, para problematizar e refletir sobre o texto exposto.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, com intuito apenas ilustrativo. Apenas um dos mapas está contextualizado no texto (sobre as migrações). Todos estão referenciadas.

## 7.9 ANEXO 9

**1) Título do livro/volume e da coleção na qual ele se insere, se for o caso.**

História – das cavernas ao terceiro milênio.

**2) Volume da publicação (destina-se a qual série?)**

Volume 1 – das origens da humanidade à expansão marítima europeia, para o primeiro ano do Ensino Médio.

**3) Autoria e Ano de publicação da obra. Procure informações sobre o(s) autor(s)**

Patrícia Ramos Braick – Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

Myriam Becho Mota – Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

3ª Edição, 2013. Moderna: São Paulo.

**4) O livro/volume foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático(PNLD)? Se sim, qual ano? (Geralmente esta informação vem na capa do livro)**

PNLD – 2015.

**5) O livro analisado possui quantos capítulos? Qual sua estrutura temática?**

O livro possui 14 capítulos.

**6) O livro analisado trata da idade média em quantos capítulos?**

A Idade Média é tratada em três capítulos: Cap. 7 – Alta Idade Média; cap. 8 – A civilização bizantina e o islã; e cap. 9 – Baixa Idade Média.

**7) Escolha APENAS UM capítulo e analise: (máximo: 3 páginas)**

Capítulo 7 – Alta Idade Média.

**A. O conteúdo é satisfatoriamente abordado?**

Relativamente sim. No início os povos “bárbaros” aparecem todos juntos, o texto se diz baseado nos relatos de Tácito (55-120 d.C.). Cultura, sociedade, política e religião são tratadas brevemente e generalizada. Após isso o capítulo dá um bom destaque aos Francos. Também são abordados no capítulos o sistema e a sociedade feudal.

**B. Há a preocupação com a conceituação do tema? Por exemplo: em um capítulo sobre feudalismo, o livro analisado possui um espaço dedicado para o conceito de feudalismo? Se sim, qual (s) conceito (s) é (são) apresentado (s)?**

A maioria dos conceitos são explicados dentro do próprio texto, os poucos que mereceram algum box separado não possuem referências.

**C. Há exercícios? As reflexões propostas nas atividades podem ser respondidas apenas pelo texto do livro ou há indicação de pesquisa? No caso de indicação para pesquisa, há referências bibliográficas e "caminhos" para a pesquisa? (Ex: algum portal específico na internet, algum a coleção e/ou revista etc)**

Há algumas questões dentro dos quadros explicativos e ao final do capítulo. As perguntas podem ser respondidas pelo texto do livro, porém com algum esforço reflexivo. Não há indicação de bibliografia ou outras fontes para pesquisa.

**D. São apresentados trechos de textos de historiadores especialistas no tema do referido capítulo? Se sim, quais autores e quais obras? Em caso de referências a publicações não especializadas, também indicar quais.**

Sim:

LE GOFF, Jacques; SCHLEGEL, Jean-Louis. *A Idade Média explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 9.

São Gregório de Tours. *Historiae Ecclesiasticae Francorum*. Lib II. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 44-45.

Anastácio Bibliotecário. *Historia de Vitis Romanorum Pontificum – S. Adrianus*. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 68-69.

SANTOS, Alexandre Fontoura dos. *A contribuição do confucionismo para as inter-relações doutrinárias presentes no pensamento japonês durante a formação do período Edo (séc. XVII)*. Dissertação de mestrado em História apresentada no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da

Universidade Federal do Rio Grando do Sul (UFRGS), 2011. p. 27-29.

Adalbéron de Laon. In: LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005. p. 257-258. (Coleção História).

**E. Há, no capítulo, utilização de documentação? Se sim, esse uso é para problematizar os temas abordados no capítulo ou para ilustrar o texto?**

Sim. É usado para explicar melhor algo citado no texto e também nos exercícios do capítulo, para interpretação e reflexão.

**F. Há uso de imagens? As imagens estão analisadas no corpo do texto, contextualizadas?**

Há uso de imagens, todas devidamente referenciadas, porém apenas ilustrativas.